

Schubert, Gisela; Eggert, Susanne; Lohr, Anne; Oberlinner, Andreas; Jochim, Valerie; Brüggem, Niels
Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft. Perspektiven des pädagogischen Personals. Zweiter Bericht der Teilstudie "Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen" im Rahmen von MoFam – Mobile Medien in der Familie

München : JFF 2018, 49 S. - (MoFam – Mobile Medien in der Familie II)



Quellenangabe/ Reference:

Schubert, Gisela; Eggert, Susanne; Lohr, Anne; Oberlinner, Andreas; Jochim, Valerie; Brüggem, Niels:
Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft. Perspektiven des pädagogischen Personals. Zweiter Bericht der Teilstudie "Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen" im Rahmen von MoFam – Mobile Medien in der Familie. München : JFF 2018, 49 S. - (MoFam – Mobile Medien in der Familie II) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-160846 - DOI: 10.25656/01:16084

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-160846>

<https://doi.org/10.25656/01:16084>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.


By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



MoFam – Mobile Medien in der Familie



Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft Perspektiven des pädagogischen Personals

Zweiter Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet
im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“
im Rahmen von MoFam – Mobile Medien in der Familie

Gisela Schubert, Susanne Eggert, Anne Lohr,
Andreas Oberlinner, Valerie Jochim, Niels Brüggen



Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft Perspektiven des pädagogischen Personals

Gefördert durch

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS).



Bayerisches Staatsministerium für
Familie, Arbeit und Soziales

Zweiter Bericht der Teilstudie
„Mobile Medien und Internet im Kindesalter –
Fokus Kindertageseinrichtungen“

TEILSTUDIENBERICHT



ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ im Rahmen des Forschungsprojekts „Mobile Medien in der Familie“ besteht darin, die Situation in Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf den Umgang mit mobilen und digitalen Medien zu erfassen. Im Zentrum der Untersuchung stehen der Medienumgang der betreuten Kinder, die Bedeutung von Medien im beruflichen Alltag der pädagogischen Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Leitungen sowie deren Bedarfe im Hinblick auf Medienerziehung im Rahmen ihrer pädagogischen Aufgaben und Aktivitäten. Von Bedeutung sind darüber hinaus die Haltung und Einstellung des pädagogischen Personals zu Medien generell sowie die Ausstattung der Kindertageseinrichtungen mit Mediengeräten und -angeboten.

Der vorliegende zweite Bericht im Rahmen der Teilstudie basiert auf der vertieften Auswertung der erhobenen Daten. Mit dem Fokus auf Kinder und Familien, medienpädagogischen Aktivitäten mit digitalen Medien in Kindertageseinrichtungen sowie den Komplex Erziehungspartnerschaft wurden folgende Bereiche in den Blick genommen:

- Sichtweisen des pädagogischen Personals auf den Stellenwert mobiler und digitaler Medien in Familien mit Kindern im Kindergartenalter.
- Sichtweisen des pädagogischen Personals zur Bedeutung von Medienerziehung in der Kindertageseinrichtung sowie Formen von und Erfahrungen mit medienpädagogischem Handeln.

- Wahrnehmung von Medienerziehung als Teil des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtung im Rahmen einer Erziehungspartnerschaft durch pädagogische Teams sowie die Gestaltung von Erziehungspartnerschaft zwischen Einrichtung und Familie.

Die Ergebnisse des vorliegenden Teilberichts im Überblick:

- Medienerziehung wird in allen Einrichtungen realisiert. Allerdings wird in Einrichtungen, die für eine kritische Meinung gegenüber dem Einsatz von digitalen Medien in der Kindertageseinrichtung stehen, eher eine rezeptionsorientierte sowie eine reproduktionsorientierte/reflexive Medienarbeit umgesetzt. Gleichzeitig macht die Auswertung der Kindertageseinrichtungen, die handlungs- und produktionsorientierte Medienarbeit in ihre Alltagspraxis integrieren, deutlich, dass diese eine breite Palette an medienpädagogischen Aktivitäten (an-)bieten. Dabei sind zentrale Aspekte für die pädagogischen Teams: Kindorientierung, selbst Vorbild sein, die Förderung einer aktiven und kreativen anstatt rezeptiven Nutzung sowie eine Vielfalt in und Kombination von medienpädagogischen Herangehensweisen.
- Wenn Leitung und Team daran gelegen ist, vor Ort Medienerziehung (weiter) voranzubringen, stehen persönliches Engagement und Interesse als treibende Kräfte an erster Stelle. Zu wissen, wer im Team über entsprechende

- medienbezogene Kompetenzen verfügt, beziehungsweise welche externen Ressourcen aktiviert werden können, sind wichtige Voraussetzungen, um anzufangen – oder sich weiterzuentwickeln.
- Die Medienaneignung von Kindern und ihre Mediennutzung im Kontext Familie können als Rahmenbedingungen für das Handeln der pädagogischen Teams in den Kindertageseinrichtungen gesehen werden. Dass digitale Medien einen wichtigen Platz in den Familien und im Leben der Kinder einnehmen, spiegelt sich in den Spielen und Erzählungen der Kinder wieder. Die pädagogischen Teams erleben, dass der Umgang mit Medien in den Familien ein breites Spektrum abdeckt und teils sehr unterschiedlich gestaltet wird. Vom pädagogischen Personal werden insbesondere negative Aspekte des Medienumgangs in Familien angesprochen: kaum aktivierende Nutzungsweisen digitaler Medien, wenig Begleitung der Kinder bei deren Mediennutzung sowie ein unreflektierter Umgang mit Medien, den Eltern ihren Kindern vorleben.
 - Elternarbeit und Erziehungspartnerschaft wird grundsätzlich eine große Bedeutung zugeschrieben, was Hinweise auf die Ansprüche des pädagogischen Personals an eine gelingende Elternarbeit gibt. Jedoch entspricht die Elternschaft in ihrem Medienhandeln oft nicht den normativen Vorstellungen der pädagogischen Teams. Das Bild, das Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Verantwortliche von Eltern zeichnen, ist oft, nicht immer, wenig differenziert und dominiert von Extremen und insbesondere von Beschreibungen problematischen familiären Medienhandelns (s. o.). Entsprechend umfangreich ist die Sammlung an Bedarfen, die damit aber der Komplexität und den Herausforderungen im Umgang mit mobilen und digitalen Medien in Familien gerecht wird. Zum Teil werden Ansatzpunkte bereits in der Elternarbeit aufgegriffen und Formate realisiert, die den Kontext digitale Medien und Medienerziehung in den Blick nehmen. Um jedoch eine größere Anzahl Eltern für eine Teilnahme an Angeboten zum Thema Medienerziehung zu gewinnen, müssen Formate weiterentwickelt werden, die auch Familien mit anderen sprachlichen oder kulturellen Hintergründen ansprechen und organisatorisch einfacher in familiäre Alltagsstrukturen eingepasst werden können.

1 EINFÜHRUNG

Anknüpfend an den ersten Bericht aus der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ des Projekts „Mobile Medien in der Familie“ werden im zweiten Bericht die weiteren Ergebnisse dieses Studienabschnitts vorgestellt. Im Zentrum des ersten Berichts standen zum einen die pädagogischen Konzepte von Kindertageseinrichtungen und der Stellenwert, der mobilen und digitalen Medien hier zugeschrieben wird, zum anderen wurde ein Schwerpunkt auf die Haltungen des pädagogischen Personals zu diesen Medien und der Bedeutung des Spielens mit digitalen Dingen in den Einrichtungen gelegt. Zentrales Thema des nun vorliegenden Berichts ist die konkrete Medienerziehung in der Kindertageseinrichtung. Dabei geht es darum, wie Medienerziehung hier umgesetzt wird, welche Sichtweisen das pädagogische Personal auf den Medienumgang in den Familien hat sowie um die Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft, um damit zur Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung eines souveränen Medienumgangs beizutragen.

Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) weist in einem im Mai 2017 veröffentlichten Positionspapier darauf hin, dass „eine altersgerechte und begleitete Medienpraxis mit Kindern in den meisten Kitas noch eine Ausnahme“ ist, ebenso „[fehlt] eine beständige, aufklärende und flächendeckende medienpädagogische Elternbildung.“ (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, 2017, S. 1).

Fest steht jedoch, dass Kinder „Medienerfahrungen als lebensweltbezogenes Thema mit in die Einrichtungen [bringen]“ (ebd., S. 2). Kinder sind von Beginn an mit Medien konfrontiert und setzen sich mit diesen auseinander. Mit ihren Eindrücken, ihrem Wissen sowie den Fragen und Unsicherheiten, auf die sie dabei treffen, wenden sie sich an ihre Eltern, sie bringen sie aber auch in die Kindertageseinrichtung mit. Da bisher wenig gesichertes Wissen über die Medienaneignung von Kindern in den ersten Lebensjahren existiert (Eggert & Wagner, 2016), bedeutet es für Eltern wie auch für pädagogische Fachkräfte eine besondere Herausforderung, Kinder im Vorschulalter bei einer alters- und entwicklungsgerechten Medienaneignung zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund erscheint aus medienpädagogischer Perspektive eine enge Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung von Kindertageseinrichtung und Eltern umso wichtiger.

In einer 2016 veröffentlichten Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) wurde festgestellt, dass der Großteil der Eltern von Kindern im Vorschulalter dem Umgang mit digitalen Medien und dem Internet in der Kindertageseinrichtung (noch) skeptisch gegenübersteht (Grobbin, 2016). Dies schließt auch eine pädagogische Einbindung von Medien in der Kindertageseinrichtung ein. Medienerziehung wird in den ersten Lebensjahren als Aufgabe der Eltern betrachtet (Grobbin, 2016). Demgegenüber gibt es in den Kindertageseinrichtungen große Unsicherheiten, wie mit der zunehmenden Bedeutung von

digitalen und mobilen Medien und dem Internet für Kinder in den ersten Lebensjahren umgegangen werden soll. Dabei decken die Meinungen der pädagogischen Fachkräfte ein großes Spektrum ab und reichen von Einstellungen, die die Wichtigkeit von Medienerziehung als „nicht ansatzweise auf demselben Level“ wie die Förderung beispielsweise von Sprachförderung sehen, über die Meinung, dass es die Aufgabe der Kindertageseinrichtung ist, die Kinder auf den Umgang mit Medien in der Schule vorzubereiten oder aber die als defizitär betrachtete Medienerziehung in der Familie auszugleichen, bis hin zu der Überzeugung, dass ein Alltag ohne Medien heute nicht mehr denkbar ist und Medien auch dazu eingesetzt werden können, andere Kompetenzbereiche wie zum Beispiel die Sprachentwicklung zu unterstützen (Grobbin, 2016).

Die große Bandbreite an Vorstellungen dazu, welchen Stellenwert digitale und mobile Medien sowie das Internet in der Kindertagesbetreuung von Vorschulkindern haben sollten und welche Form von Medienerziehung angemessen ist, hängt neben der Bedeutung, wie Medienerziehung in den Konzepten der Einrichtungen verankert ist (Schubert et al., 2018, S. 12 ff.), auch mit den großen Unterschieden in der medienpädagogischen Vorbildung der pädagogischen Fachkräfte zusammen. In den einschlägigen Ausbildungs- und Studiengängen spielt Medienpädagogik noch immer eine untergeordnete Rolle (Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 363 ff.). Die Kenntnisse der pädagogischen Fachkräfte beruhen auf einem freiwilligen Engagement aufgrund einer eigenen Affinität gegenüber Medien oder einem Interesse an medienpädagogischen Fragestellungen und Methoden der aktiven Medienarbeit. Dies hat auch zur Folge, dass pädagogische

Fachkräfte, die sich für einen Einsatz von digitalen und mobilen Medien oder dem Internet stark machen, oft wenig Rückhalt bei ihren Kolleginnen und Kollegen haben. Um eine Verstärkung von Medienbildung in Kindertageseinrichtungen zu erreichen, ist deshalb ein ähnlicher Kenntnisstand im pädagogischen Team hinsichtlich medienpädagogischer Grundlagen sowie Methoden, eine wichtige Voraussetzung. Gleichzeitig gilt es aber auch, die Eltern davon zu überzeugen, dass es auch schon im Vorschulalter „eine gemeinsame, herausfordernde Verantwortung von Familie und Kita [ist], Kinder durch die digitale Welt gut zu begleiten“ (Reichert-Garschhammer, 2017, S. 9), um diese bei der Entwicklung eines kompetenten Umgangs mit Medien gut zu unterstützen.

Die beiden vorliegenden Berichte lenken den Blick auf die Bedeutung und den Einsatz von digitalen und mobilen Medien und dem Internet in Kindertageseinrichtungen. Während im ersten Teil insbesondere darauf eingegangen wurde, inwiefern Medienerziehung in den pädagogischen Konzepten verankert ist, welche Haltungen zu digitalen Medien in den Einrichtungen anzutreffen sind und welche Bedeutung dem Spielen mit digitalen Dingen zukommt, zeigt der zweite Teil, wie Medienerziehung in den Kindertageseinrichtungen im Kindergarten umgesetzt wird und welche Rolle dabei das Zusammenwirken mit den Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft spielt. Damit liefern die beiden Berichte Anhaltspunkte dafür, an welchen Punkten angesetzt werden muss, um eine zeitgemäße Medienbildung im ersten Lebensjahrzehnt zu gewährleisten.

2 ERKENNTNISINTERESSE und METHODISCHES VORGEHEN

Das Ziel der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ ist, die Situation in Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf den Umgang mit mobilen und digitalen Medien zu erfassen. Im Zentrum der Analyse stehen der Medienumgang der betreuten Kinder, die Bedeutung von Medien im beruflichen Alltag der pädagogischen Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Leitungen sowie deren Bedarfe im Hinblick auf Medienerziehung. Von Bedeutung sind darüber hinaus die Haltung und Einstellung des pädagogischen Personals zu Medien generell sowie die Ausstattung der Kindertageseinrichtungen mit Mediengeräten und -angeboten.

Die Aussagen des pädagogischen Personals wurden durch Befragungen sowohl von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Gruppendienst als auch der Verantwortlichen auf Leitungsebene erfasst.

Nachfolgend werden die konkreten Fragestellungen der vorliegenden Analyse vorgestellt. Auf die Zusammensetzung des Samples, die Erhebungsinstrumente sowie die Durchführung der Forschung wird nicht ausführlich eingegangen. Die Vorgehensweisen sind in Schubert et al. (2018) ausführlich beschrieben (S. 9 ff.).

2.1 FRAGESTELLUNGEN

Die vorhergehende Teilstudie „MoFam – Mobile Medien in der Familie“ (Wagner, Eggert & Schubert, 2016) hat sich mit dem Medienumgang von Acht- bis 14-Jährigen beschäftigt. Dabei wurde deutlich, dass Medienerziehung nicht erst mit dem Schuleintritt beginnt und in der frühen und mittleren Kindheit nicht allein in der Familie stattfinden kann. Vielmehr müssen die Einrichtungen, in denen die Kinder einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern bilden. Basierend auf diesen Ergebnissen stehen in der aktuellen Teilstudie entsprechend die Tageseinrichtungen für Kinder vom Vorschulalter bis zehn Jahre im Mittelpunkt. Das Erkenntnisinteresse der Studie zielt auf folgende Bereiche ab:

- Welche medienpädagogischen Angebote und Methoden erleben Verantwortliche und Mitarbeitende bei ihrer Arbeit mit dieser Altersgruppe als aussichtsreich im Hinblick auf die im Bildungs- und Erziehungsplan verankerten und selbstgesetzten Ziele?
- Auf welche Ressourcen (Wissen, Ausstattung etc.) können pädagogische Teams in Kindertageseinrichtungen bei der medienpädagogischen Arbeit zurückgreifen?
- Was sind die Bedarfe des pädagogischen Personals in Tageseinrichtungen für Kinder bis zehn Jahre hinsichtlich des medienerzieherischen Arbeitens?

Der vorliegende zweite Bericht im Rahmen der Teilstudie basiert auf der vertieften Auswertung der erhobenen Daten. Mit dem Fokus auf Kinder und Familien, medienpädagogischen Aktivitäten mit digitalen Medien in Kindertageseinrichtungen sowie dem Komplex Erziehungspartnerschaft wurden folgende Bereiche in den Blick genommen:

- Sichtweisen des pädagogischen Personals auf den Stellenwert mobiler und digitaler Medien in Familien mit Kindern im Kindergartenalter.

2.2 METHODISCHES VORGEHEN

Um die übergreifenden Forschungsfragen der Studie möglichst zufriedenstellend beantworten zu können und einen umfassenden Eindruck von der Situation in Kindertageseinrichtungen in Bayern zu bekommen, wurden insgesamt 33 Einrichtungen ausgewählt. Für die Erhebung der Teilstudie wurde ein dreistufiges methodisches Forschungsdesign¹ entwickelt:

1. Teilstrukturierte leitfadengestützte Gruppenerhebungen, zur Erfassung der Perspektive von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die im Gruppenbetrieb der Einrichtungen arbeiten
2. Teilstrukturierte leitfadengestützte Interviews mit den Einrichtungsleitungen bzw. deren Stellvertreterinnen oder Stellvertretern

- Sichtweisen zur Bedeutung von Medien-erziehung in der Kindertagesstätte sowie Formen und Erfahrungen mit medienpädagogischem Handeln.
- Wahrnehmung von Medienerziehung als Teil des Bildungsauftrags im Rahmen einer Erziehungspartnerschaft durch pädagogische Teams und Gestaltung von Erziehungspartnerschaft zwischen Einrichtung und Familie.

3. Analyse der Konzepte und Leitbilder der ausgewählten Einrichtungen, um herauszuarbeiten, welche Bedeutung den im Rahmen der Studie interessierenden Aspekten, insbesondere der Medienbildung und Medienerziehung im pädagogischen Konzept der Einrichtung, zugewiesen wird.²

Der Leitfaden ist thematisch in fünf Bereiche aufgeteilt. Nach einer Vorstellungsrunde zum Einstieg folgen Fragen zur Umsetzung und Bedeutung von Medien-erziehung bzw. -bildung in der Einrichtung, anschließend werden Fragen zu Eltern und deren Erwartungen an die Medienerziehung in der Einrichtung abgefragt, weiter werden die Bedarfe der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Leitung erhoben und schließlich folgt

eine Abschlussfrage und die Möglichkeit für Ergänzungen von Seiten der Befragten. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer füllten zudem einen standardisierten Kurzfragebogen mit den wichtigsten soziodemografischen Daten sowie Fragen zur Ausbildung und ihrem beruflichen Werdegang aus. Die aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert und anonymisiert. Im nächsten Schritt wurden die Transkripte der Audioaufnahmen der Interviews mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA codiert. Auf Basis der theoretischen Vorarbeiten wurde deduktiv ein Codewortbaum entwickelt, der dann induktiv aus dem Material heraus mit Codes ergänzt wurde. Die codierten Aussagen wurden anschließend im Hinblick auf die Fragestellungen der Studie paraphrasiert und interpretiert. Analyseeinheit war dabei die Einrichtung. Dieser Schritt fand unter Einbezug sämtlicher dokumentierter Materialien statt. Für die vorliegende Auswertung wurden zehn Einrichtungen ausgewählt, die mittels eines Deskriptionsschemas

ausführlich beschrieben wurden. Von den übrigen Einrichtungen wurden jeweils kurze Darstellungen angefertigt. Mit den zehn ausgewählten Einrichtungen sollte die Heterogenität des Samples abgebildet und dabei beispielhafte Einrichtungen eingeschlossen werden. Als Kriterien wurden berücksichtigt:

1. Alle drei im ersten Bericht präsentierten Gruppen von Einrichtungen müssen vertreten sein³.
2. Das Spektrum der Kindertageseinrichtungslandschaft muss abgebildet werden, was den Einbezug von Einrichtungen unterschiedlicher Träger, verschieden große Einrichtungen sowie städtische und ländliche Einrichtungen einschließt.
3. Um eine annähernde Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen zu ermöglichen, werden ausschließlich Kindergärten einbezogen.

EINRICHTUNG	STADT/ LAND	EINRICHTUNGSTYP (Gesamt)	GRÖSSE (Anzahl Kinder)	TRÄGER	GRUPPE (vgl. Bericht 1)
1	Land	Kiga	46	Frei	3
5	Land	Kiga	69	Kirchlich	3
7	Land	Kiga	150	Öffentlich	3
12	Land	Krippe, Kiga	120	Kirchlich	2
13	Stadt	Kiga	125	Kirchlich	1
14	Stadt	Krippe, Kiga	32	Frei	3
18	Stadt	Krippe, Kiga	87	Kirchlich	2
19	Stadt	Kiga	75	Kirchlich	3
21	Stadt	Kiga	16	Frei	1
24	Stadt	Kiga	60	Kirchlich	2

Tabelle 1: Übersicht der ausführlich analysierten Einrichtungen

¹ Im Rahmen der Studie wurden zudem Workshops mit medienpädagogisch-informationstechnischen Beraterinnen und Beratern in Bayern (MIB) sowie Fachkräften der Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) durchgeführt, die aber in den vorliegenden Bericht nicht mit einfließen.

² Die Ergebnisse der Analyse der Konzepte und Leitbilder wird im ersten Bericht zur Teilstudie vorgestellt, siehe Schubert et al., 2018, S. 12 ff.

³ In der ersten Veröffentlichung zur Teilstudie wurde eine Gruppierung der beteiligten Einrichtungen vorgenommen, die auf den formulierten Haltungen des pädagogischen Personals gegenüber digitalen Medien und deren Einsatzmöglichkeiten im Rahmen von Kindergarten bzw. Hort beruht (Gruppe 1: Lieber machen wir was anderes, Gruppe 2: ... schaffen vielfältige Lernmöglichkeiten sowie Gruppe 3: Wir müssen uns anfreunden). Ausführlich siehe: Schubert et al., 2018.

3 FOKUS KINDER und FAMILIE

3.1 FORSCHUNGSSTAND

Die Familie ist zunächst der wichtigste Teil des sozialen Umfelds des Kindes und dient als Kontext, in dem sich Kinder digitale Medien aneignen (Friedrichs-Liesenkötter, 2016). Von Geburt an sind Kinder in die familiäre Mediennutzung integriert und kommen mit verschiedensten Medien in Kontakt (Demmler & Struckmeyer, 2015; Wiesemann, Eisenmann & Fürtig, 2015). Ihre ersten Medienerfahrungen machen sie eher indirekt, durch das Beobachten der Mediennutzung von Eltern und Geschwisterkindern (Demmler & Struckmeyer, 2015). Nach und nach entdecken sie die Funktionen der Medien immer mehr für sich. Ab dem Kindergartenalter beginnen die Kinder sich Inhalte der digitalen Medien selbst zu erschließen und zu verstehen (Demmler & Struckmeyer, 2015; Fleischer, 2014). Sie entwickeln Präferenzen und Vorlieben für bestimmte Medienangebote und aktive und kreative Formen der Mediennutzung werden relevant (Demmler & Struckmeyer, 2015). Laut der miniKIM 2014 (mpfs, 2014), die den Medienumgang der Zwei- bis Fünfjährigen in Deutschland erfasst, gibt es Fernseher, Laptops, Smartphones und Internet in jeweils über 90 Prozent der Familien. Eigene digitale Mediengeräte besitzen die Kinder nur selten (mpfs, 2014)⁴.

Bei der Auseinandersetzung mit und der Aneignung von digitalen Medien spielen Eltern, als bedeutendste Bezugspersonen für die Kinder, eine wichtige Rolle. Mütter und Väter der heutigen Elterngeneration sind selbst größtenteils mit Medien aufgewachsen und nutzen digitale Medien selbstverständlich in ihrem Alltag, dadurch leben sie den Kindern den Umgang auch mit mobilen Geräten vor. Laut der ersten Teilstudie, in der Eltern Acht- bis 14-Jähriger interviewt wurden, sehen Eltern in ihrem eigenen Umgang einen wichtigen Beitrag zur Medienerziehung ihrer Kinder hinsichtlich mobiler Medien (Wagner et al., 2016). Sie sind sich bewusst, dass sie als Vorbild einen bedeutenden Einfluss auf ihre Töchter und Söhne haben. Nach der subjektiven Einschätzung ihrer Medienerziehungskompetenz gefragt, geben Eltern von drei- bis fünfjährigen Kindern an, sich zu 42 Prozent sehr und zu 51 Prozent etwas kompetent zu fühlen (mpfs, 2016). Durch das Aufwachsen mit digitalen Medien entwickeln Kinder früh Fähigkeiten im Umgang mit diesen. So können Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren häufiger Computer spielen oder ein Smartphone benutzen als sich die Schuhe binden oder selbständig schwimmen (AVG, 2014). Kinder treten neugierig und unbefangen an Medien heran (Itzkovitch, 2012), was einen schnellen Erwerb von Fähigkeiten mit digitalen Medien möglicherweise beeinflusst.

3.2 DARSTELLUNG der ERGEBNISSE

Eindrücke des Mediengebrauchs der Eltern

Die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen bekommen wenig davon mit, wie die Eltern digitale Medien zuhause nutzen. Sie schließen meist aufgrund des Medienverhaltens der Eltern in den Einrichtungen, insbesondere in Bring- und Abholsituationen, auf deren Mediennutzung. Das eigene Smartphone kristallisiert sich dabei als das am meisten verwendete digitale Gerät heraus. Am häufigsten nutzen sie dieses zum Telefonieren, zudem wird es zum Schreiben von Nachrichten oder Spielen verwendet. Teilweise telefonieren die Eltern, wenn sie in die Einrichtung kommen, was die Kommunikation der Eltern mit den Mitarbeitenden, als auch mit ihren Kindern, negativ beeinflusst. Die pädagogischen Teams berichten von Fällen, in denen Kinder ihren Eltern etwas zeigen oder erzählen wollten, diese aber zu beschäftigt mit ihren Smartphones waren. Diese Art der Mediennutzung wird von den Fachkräften als negativ gesehen. Des Weiteren nutzen die Eltern ihre Smartphones, um Aushänge, Pläne oder Nachrichten in den Einrichtungen abzufotografieren und diese auch an andere Eltern weiterzuleiten. Diese Nutzungsweise des Smartphones zur Dokumentation wird von den Leitungen und Mitarbeitenden ambivalent bewertet. Einerseits wird es als negativ empfunden, dass die Eltern sehr viel abfotografieren und sich dabei teilweise in einer Grauzone bezüglich des Datenschutzes bewegen, da zum Beispiel Listen mit allen Namen der Kinder abfotografiert werden. Andererseits haben die Eltern durch die Aufnahmen alle wichtigen Informationen schneller parat und können sie immer wieder anschauen. In einer Einrichtung mit vielen

nicht deutschsprechenden Familien, können die Eltern sich diese abfotografierten Informationen zuhause in Ruhe anschauen und auch übersetzen lassen, was vom Team als wichtig empfunden wird. Neben dem eigenen Gebrauch verwenden die Eltern ihre Smartphones zudem, um die Kinder in Bring- oder Abholsituationen abzulenken, Wartezeiten zu überbrücken oder Unruhe zu vermeiden. Fast alle pädagogischen Teams erleben, dass bei speziellen Veranstaltungen in den Einrichtungen, wie Sommerfesten oder Aufführungen, Eltern durch ihre Geräte, allen voran ihre Smartphones, abgelenkt sind. Für unangemessen halten die Fachkräfte es, wenn Eltern bei Aufführungen filmen oder fotografieren und dabei die reale Situation und ihre Kinder nur eingeschränkt, durch den Bildschirm ihres Mobiltelefons, wahrnehmen. In einer Einrichtung wurde aufgrund dieser Erfahrungen ein Verbot für das elterliche Filmen bei Kindergartenveranstaltungen ausgesprochen. Eine Mitarbeiterin dieser Einrichtung erläutert: Die Eltern „sehen viele Momente nur noch durch ihr Smartphone und sehen mit realen Augen gar nichts mehr.“ Gerade weil viele Teams das Mediennutzungsverhalten der Eltern als so störend erleben, ist in mehreren Einrichtungen ein generelles Medienverbot für Eltern Diskussionssthema. Ein solches Verbot bezieht sich im Speziellen auf die Nutzung der Smartphones. In einer Einrichtung wurde das Verbot durchgesetzt, in zwei wird es derzeit diskutiert, drei haben sich dagegen entschieden. Gründe gegen ein Verbot sind in zwei Einrichtungen, dass nur einzelne Eltern ihr Smartphone im Übermaß verwenden. In der dritten Einrichtung wollte das Team den Eltern nur das Telefonieren, jedoch nicht das Fotografieren von

⁴ Die Erhebung der Daten für die miniKIM fand im Frühsommer 2014 statt. Es ist anzunehmen, dass der Besitz von digitalen Medien in der Altersgruppe inzwischen höher ist.

Informationen untersagen und entschied zugunsten des informativen Mehrwerts für die Eltern. In der Regel akzeptieren Eltern das Verbot, versuchen aber in manchen Fällen, das Smartphone heimlich zu nutzen oder betonen die Wichtigkeit eines Anrufes.

Eindrücke vom Medienumgang in Familien

Die Teams bekommen auf verschiedene Weisen mit, welche Medien in Familien genutzt werden und wie sich der Medienumgang im Familienalltag gestaltet.

- Eine wichtige Quelle sind Gespräche der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern oder Erzählungen der Kinder untereinander. In ihren Gesprächen erwähnen die Kinder beispielsweise Namen von Spielen oder Fernsehserien oder erzählen, wie oft und wie lange sie bestimmte Medien nutzen. In den Teams wird allerdings vermutet, dass die Kinder im Austausch miteinander manchmal ihren eigenen Medienkonsum übertreiben, um sich gegenseitig mit ihren Erfahrungen zu übertrumpfen.
- Weiterhin erfahren die pädagogischen Fachkräfte viel über den Medienumgang in den Familien durch das Verhalten der Kinder in den Einrichtungen. Besonders Rollenspiele sind informativ. In Rollenspielen verarbeiten Kinder die Inhalte aus Videoformaten wie Fernsehserien oder stellen Szenen aus ihrem Familienalltag nach, in die Medien eingebunden sind.
- Abholsituationen sind immer auch ein Gesprächsraum. Hier erfahren die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Gesprächen zwischen Eltern und Kindern beispielsweise, welche Geräte in den Familien verfügbar sind, welche Medien die Kinder gerne nutzen oder was sie nutzen wollen, sobald sie zuhause sind.

- Auch Elterngespräche bieten Raum, den Mediengebrauch in Familien zu thematisieren. Zum Teil erzählen Eltern selbst, welche Medien die Kinder zuhause nutzen oder sie tauschen sich mit den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern über bestimmte Medien aus. Oft wird für ein Team erst dann das Verhalten eines Kindes erklärbar. Zwei Mitarbeiterinnen (M1, M2) erzählen dazu von folgender Situation:

M2: Oder die, wie heißt das Lautsprechergerät?

M1: Dieses neue?

M2: *Alexa*. Deswegen haben wir uns dann gedacht: Na ja, er sitzt im Sand und sagt *Alexa* zum Eimer. Und der Eimer reagiert halt nicht. (lacht) Also so was bekommt man dann schon manchmal auch mit.

I: Na und was wollte der Junge oder das Kind von dem Eimer?

M2: Keine Ahnung. (lacht) Dass er irgendwas macht, ich weiß es nicht. Wo dann im Elterngespräch eben auch rausgekommen ist, dass er daheim auch ganz oft dieses *Alexa* und was weiß ich was. Aber die *Alexa* versteht ihn einfach noch nicht, weil die Sprache noch so undeutlich ist. Und er wahrscheinlich dann im Sand halt das geübt hat. Oder ich weiß es nicht. Aber das war dann sehr interessant im Elterngespräch. Wo uns dann halt ein Licht aufgegangen ist.

Dass die Beobachtungen der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder Leitungen auch zu fehlerhaften Annahmen führen können, zeigt das Beispiel einer Einrichtung. Dort schätzte das pädagogische Team den Medienkonsum einiger Kinder falsch ein. Eine Mitarbeiterin aus der Einrichtung erzählt:

„Und es gibt auch Kinder, wo wir nie gedacht hätten, dass die da so fit sind oder was mit so einem Tablet oder so. Und wo dann im Elterngespräch rauskam: Nein, das Kind ist gar nicht so draußen spielen. Der macht mit dem Tablet, bedient der komplett allein. Wir so: 'Huh?'“

- Oftmals stellen die pädagogischen Teams Vermutungen über den Mediengebrauch in den Familien an, insbesondere, wenn es darum geht, wie mit den Medien in den Familien im Speziellen umgegangen wird.

Medienausstattung in den Familien

Aus den Aussagen der pädagogischen Teams lässt sich schließen, dass digitale Medien insgesamt einen hohen Stellenwert in den Familien haben. Fernseher, Tablet, *Tiptoi*, Smartphone, *Xbox*, *Playstation* und smarte Lautsprecher wie *Amazon Echo*, sind Mediengeräte, die in den Familien genutzt werden.

Der Fernseher ist in den meisten Familien vorhanden und ein von Kindern viel genutztes Medium. Eine stellvertretende Leiterin hat die Erfahrung gemacht, dass alle Kinder bereits vor ihrer Kindergartenzeit schon in Kontakt mit dem Fernsehen kommen. Mit Tablets haben viele Kinder Kontakt und besitzen auch schon eigene Geräte. Videos oder Serien ansehen sowie Spielen stellen die üblichen Nutzungsfunktionen dar. Gleiches gilt für Smartphones, die ebenfalls einen hohen Stellenwert in den Familien besitzen und im Prinzip in allen Familien vorhanden sind. Vereinzelt haben die Kinder schon ihre eigenen Smartphones oder nutzen die Handys der Eltern. Kinder nutzen Smartphones insbesondere zum

Anschauen von Videos oder Serien. Die am häufigsten von den Teams genannten Medieninhalte, sind Videoformate: Filme, Serien und *YouTube*-Videos. Die mobilen Medien Laptop, Smartphone und Tablet haben sich als gängige Alternativen und Ergänzung zum Fernsehgerät in den Familien etabliert. Die Teams nennen mehrere Beispiele für Fernsehserien, welche die Kinder schauen, unter anderem *Feuerwehrmann Sam*, *Power Rangers*, *KiKA*-Serien, *Yakari*, *Sophie the First*, *PawPatrol*, *Ninjago* sowie den Film *Die Eiskönigin*. Die Teams mehrerer Einrichtungen erwähnen, dass Kinder auch mit nicht altersgerechten Medieninhalten in Kontakt kommen. Nach Einschätzung der Interviewten handelt es sich dann häufig um gemeinsame Nutzungssituationen mit Eltern und/oder Geschwistern. Die Bedeutung von Serien für die Kinder wird insbesondere dadurch deutlich, dass sie Inhalte der Serien im Rollenspiel verarbeiten. Beispielsweise tauchen im Spiel der Kinder amerikanische Sirenen auf, die die Kinder nur aus Serien kennen können. Auch Merchandisingprodukte aus Serien und Filmen, zum Beispiel Kleidung oder Musik, sind bei den Kindern hoch im Kurs. Ob digitale Spielzeuge weit verbreitet sind, können die Teams nur vermuten. *Tiptoi*-Stifte und -Bücher sind in Familien jedoch vorhanden. Zunehmend haben Familien auch digitale Assistenzsysteme zuhause, wie den Smartspeaker *Amazon Echo*. Des Weiteren kommen viele Kindergartenkinder mit Games in Kontakt. Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Leitungen vermuten, dass die Games oft nicht altersangemessen sind. Häufig wird an den digitalen, mobilen Geräten Tablet und Smartphone gespielt, aber auch Spielekonsolen wie *Xbox* oder *Playstation* sind den Kindern ein Begriff.

Medienumgang in den Familien

Aus den Erfahrungen der pädagogischen Teams wird deutlich, dass sich der Medienumgang in den Familien sehr unterschiedlich darstellt und eine große Bandbreite aufweist. In vielen Einrichtungen skizzieren die Fachkräfte zwei gegensätzliche, oft wenig differenzierte familiäre Nutzungsweisen: Zum einen nennen sie Familien, in denen wenig digitale Medien genutzt werden, ein bewusster Umgang mit diesen stattfindet und es klare Regeln für die Nutzung gibt. Zum anderen gibt es Familien, in denen die Kinder früh viele digitale Medien nutzen, Medien unbewusst und unkritisch genutzt werden und es wenig Regeln gibt. Dadurch werden die Einrichtungen mit unterschiedlichen Haltungen der Eltern bezüglich Medien sowie mit unterschiedlichen Erfahrungen der Kinder konfrontiert.

Die Kinder nutzen digitale Medien daheim anders als in den Einrichtungen. Während in den Einrichtungen eher ein aktiver Umgang mit digitalen Medien stattfindet, nutzen die Kinder die Medien daheim größtenteils konsumierend und zur Unterhaltung. Diese Einschätzung basiert unter anderem darauf, dass die Kinder meistens von Serien, Filmen und Spielen erzählen. Einige Kinder starten mit Fernsehen oder Videos in den Tag, während sie sich umziehen oder frühstücken. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter berichten auch von Familien, in denen *YouTube*-Videos vor dem Einschlafen angesehen werden.

Die Interviews belegen auch, welche Bedeutung pädagogische Teams der Vorbildrolle von Eltern sowie Geschwistern beimessen. Eine Erzieherin fasst es folgendermaßen zusammen:

„Das ist halt auch, wenn die Kinder das in der Familie sehen: Mama Handy, Papa Handy. Dann ist das für die normal. Die stellen das gar nicht in Frage, für die ist das normal, dass nicht geredet wird und dass jeder da sein Ding hat. Und, die kennen es dann nicht anders.“

Auch ältere Geschwister spielen eine wichtige Rolle. Durch ihren Medienkonsum werden die jüngeren Geschwisterkinder direkt oder indirekt mit Medien und Medieninhalten konfrontiert, für die sie selbst eigentlich noch zu jung sind. Die jüngeren Geschwisterkinder sehen die Älteren als Vorbild und wollen die gleichen Medien nutzen. Manchmal wird es ihnen dann von den Eltern erlaubt, da sie diese unter Druck setzen oder es schwer vermeidbar ist, die Mediennutzung von jüngeren und älteren Geschwistern zu trennen.

In vielen Familien gibt es Regeln für die Mediennutzung. Meist werden feste Zeiten oder eine begrenzte Dauer der Mediennutzung vereinbart. Eine Herausforderung ist für Eltern, aus Sicht des pädagogischen Personals, Kinder in unterschiedlichem Alter und damit in unterschiedlichen Entwicklungsphasen und mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Hier konsequent Grenzen zu setzen und im Sinn der Kinder zu agieren sowie digitale Medien und deren Inhalte altersangemessen zur Verfügung zu stellen, wird als alltägliche Anstrengung skizziert.

Weiterhin sehen pädagogische Teams wenig Begleitung der Eltern bei der Mediennutzung ihrer Kinder. Es wird vermutet, dass oft eine 1:1-Situation zwischen Kind und digitalen Medien herrscht. Eine Erzieherin unterstellt eine „Naivität im Umgang mit den

Medien“, da sich die Eltern zu wenig damit auseinandersetzen, welche Medieninhalte ihre Kinder nutzen und nicht altersgerechte Medieninhalte verharmlosen.

Gründe dafür, wie Eltern digitale Medien einsetzen, beruhen seitens der pädagogischen Teams auf Vermutungen, die sich oft aber auf ihre generellen Beobachtungen und Erfahrungen im Einrichtungsalltag mit den Kindern stützen. Kinder würden vor Medien „geparkt“ oder „abgestellt“. Zudem würden Smartphone und Tablet zur „klassischen Beruhigung“ eingesetzt, beispielsweise um Wartezeiten oder lange Autofahrten zu verkürzen. Auch wenn deutlich wird, dass pädagogische Teams und Leitungen für familiäre Nutzungssituationen Verständnis aufbringen und deren Lebensbedingungen berücksichtigen, wird familiäres Medienhandelns häufig negativ bewertet. Positiv gewertete Beweggründe der Eltern, wie ihrem Kind altersgerechte Lernspiele zur Verfügung zu stellen oder digitale Medien zur Sprachförderung einzusetzen, werden vereinzelt angesprochen.

Eindrücke zum Medienumgang der Kinder

Wie Kinder zuhause mit digitalen Medien umgehen dürfen und welche Kenntnisse bei der Handhabung sie sich schon aneignen konnten, wirkt sich auf ihr (Spiel-)Verhalten und ebenso auf ihren Umgang mit den in den Einrichtungen zur Verfügung stehenden Geräten aus. Ein Teil der Kinder ist vertraut und versiert im Umgang mit Touchscreens und kann mobile Geräte, beziehungsweise deren Anwendungen, mittels Wischen oder Tippen steuern. Diese Wischbewegung versuchen sie auch auf Bücher, Laptops oder alte Spielhandys anzuwenden. Andere Kinder haben zuhause

keinen oder fast keinen Medienkontakt und kommen in der Einrichtung zum ersten Mal mit Geräten wie dem Tablet in Berührung. Diese Kinder müssen, so die pädagogischen Teams, behutsam mit den Medien vertraut gemacht werden. In vielen Einrichtungen erleben die Teams, dass Kinder, die in der Familie bisher wenig Erfahrung mit Tablets machen konnten, diese in der Einrichtung zunächst sehr intensiv nutzen, während Kinder, die das Tablet von zuhause gut kennen, schneller das Interesse daran verlieren. Ein Großteil der Befragten äußert, dass Kinder sich teilweise besser mit den Medien auskennen würden als sie selbst. Sie begründen es damit, dass die Kinder die digitalen Medien unbefangener nutzen: Sie hätten weniger Angst, etwas falsch zu machen und probierten verschiedene Möglichkeiten aus.

Des Weiteren fällt auf, dass die Kinder zum Teil besser im Umgang mit Touchscreens sind, als mit Medien ohne Touchscreen. Teilweise können die Kinder nicht richtig mit Maus oder Tastatur umgehen, ein Tablet aber gut bedienen⁵. Darüber, inwiefern Kinder die in der Einrichtung verfügbaren digitalen Geräte wertschätzen oder nicht, äußern sich die Teams unterschiedlich. In einer Einrichtung erleben die Fachkräfte Kinder, die sehr achtsam mit dem Tablet umgehen. Auf der anderen Seite besteht die Meinung, dass Kinder digitale Medien häufig nicht mehr wertschätzen, da sie in der Familie die Erfahrung machen, dass eben neue Geräte gekauft werden, wenn die alten kaputt gehen.

Die Teams beschreiben in ihren Aussagen häufig Verhaltensweisen der Kinder als negative Auswirkungen (übermäßiger) familiärer Mediennutzung, beispielhaft werden

⁵ Zum Zusammenhang mit der Entwicklung der Feinmotorik vgl. Eggert und Wagner (2016), S. 13.

eine geringere Konzentrationsfähigkeit, geringere Aufmerksamkeitsspanne oder viel Unruhe und Bewegungsdrang nach einem verregneten Wochenende genannt, die die Teams als Folge erhöhter Mediennutzung sehen. Der Leiter einer Einrichtung (L) empfindet diese Dynamik heute intensiver als vor zehn Jahren, was er auf die technische Entwicklung zurückführt.

L: Also, einfach so ..., ja so eine kurze Aufmerksamkeitsspanne einfach so, oder zumindest wenn es um Vorbereitung und Nachbereitung geht. Da ist so kein, da ist kein Sinn für da. Für das aktive Machen oder das Tun selber und für das Entertainment selber ja, aber so was dazugehört, nämlich einfach eine Vorbereitung und eine Nachbereitung, da sind die Kinder, also nach meinem Empfinden, weniger bereit inzwischen da mitzumachen.

I: Also, das heißt, du siehst da irgendwie auch eine Veränderung, dass es Zeiten gab, da war es anders?

L: Ich würd sagen, vor zehn Jahren war es noch nicht so intensiv. Aber das bringt natürlich die technische Entwicklung natürlich mit sich. Das ist ganz klar. Also, da hat sich in den letzten zehn Jahren einfach viel getan, aber so vor zehn Jahren ... waren die Kinder noch mehr diese „ich hantiere mit Dingen“-Kinder und heute würde ich sagen, dass sie da auch kognitiv schon auf eine andere Ebene früher

haben springen müssen, um das auch so zu erfassen. Weil darum geht es ja so, gerade im frühkindlichen Bereich, einfach um das Erfassen.

Die Teams geben zudem an, schnell zu merken, wenn Kinder viele Medien konsumieren und/oder nicht altersgerechte Medieninhalte. Diese Kinder werden beispielsweise als aggressiver erlebt, sie stellen Medieninhalte wie Kämpfe nach und sprechen darüber. Eine Erzieherin erzählt dazu:

„Also, ich habe es jetzt einmal gehabt, da war es echt viel, weil der hat nur noch von Kämpfen, Töten, irgendwas gesprochen. Dann spricht man die Eltern schon an und sagt was. Aber dann vielleicht nicht so mit dem Medienkonsum, sondern einfach, weil ich weiß ja nicht, woher er es hat. Vielleicht schaut er auch heimlich abends mit fernsehen, wenn die Eltern vor dem Fernseher sitzen oder sowas.“

Ein weiterer Punkt ist, dass manche Kinder mit bestimmten Medienhalten nichts anfangen können. Teilweise spielen sie trotzdem bei den medienbezogenen Spielen der anderen Kinder mit, es kommt aber auch vor, dass sie von anderen ausgeschlossen werden.

3.3 ZUSAMMENFASSUNG

Die Teams der Einrichtungen können durch das Beobachten von Kindern und Eltern sowie durch Gespräche mit ihnen viel über den Mediengebrauch der Kinder in den Familien und ihre Medienkenntnisse aussagen. Die Kinder tragen ihre Erfahrungen mit Medien in den Familien in die Einrichtungen hinein. Die Medienaneignung von Kindern und ihre Mediennutzung im Kontext Familie können somit als Rahmenbedingungen für das Handeln der Teams in den Einrichtungen gesehen werden.

Die Interviews zeigen, dass digitale Medien einen wichtigen Platz in den Familien und im Leben der Kinder einnehmen. Die Kinder wachsen mit Medien auf und interagieren mit ihnen rund um die Uhr. Fernsehen und Smartphone, zunehmend auch das Tablet, haben einen wichtigen Platz im Familienalltag. Zentral sind verschiedene Videoformate, wie Filme, Serien und *YouTube*-Videos. Sie werden, je nach Setting, über verschiedene Geräte abgespielt und ihre Bedeutung spiegelt sich in den Spielen und Erzählungen der Kinder wieder. Die pädagogischen Teams erkennen, dass der Umgang mit Medien in den Familien ein breites Spektrum abdeckt und daher teils sehr unterschiedlich ist. In den Interviews gehen sie allerdings größtenteils auf negative Aspekte des Medienumgangs in

Familien ein. Sie berichten von wenig produktiven Nutzungsweisen digitaler Medien in den Familien und wenig Begleitung der Kinder bei der Mediennutzung. Die Teams vermuten, dass die digitalen Medien häufig zur Entlastung der Eltern eingesetzt werden, die ihre Kinder damit beschäftigen und ruhigstellen wollen. Auch das Medienverhalten der Eltern bzw. das, was die pädagogischen Teams in den Einrichtungen mitbekommen, wird als negativ gesehen. Die Eltern scheinen teils Schwierigkeiten zu haben, den eigenen Medienkonsum auf ein gesundes Maß zu beschränken. Dadurch leben sie ihren Kindern, aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte, keine gute Mediennutzung vor.

Auffallend ist, dass in mehreren Einrichtungen die pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit digitalen Medien weniger kompetent zu sein scheinen, als die Kinder. Dies könnte am höheren Alter der Fachkräfte liegen, an der mangelnden Verankerung von Medienpädagogik in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern oder deren Einstellung zu digitalen Medien. Zum anderen haben die Kinder möglicherweise eine offenerere und neugierigere Herangehensweise an die Medien, als die pädagogischen Teams (Itzkovitch, 2012).

4 FOKUS MEDIENERZIEHERISCHES HANDELN in der EINRICHTUNG

4.1 FORSCHUNGSSTAND

Nach Schorb ist Medienerziehung die Erziehung zur reflektierten Mediennutzung, und „heißt dann, die Individuen zu befähigen, die Medien als Mittel und Mittler selbstbestimmter Ziele zu nutzen [...]“ (Schorb, 2005, S. 241). So ist medienerzieherisches Handeln Teil jeder Methode medienpädagogischer Praxis und zielt letztendlich darauf ab, die Medienkompetenz von Kindern/Heranwachsenden zu fördern (Beranek, 2007).

Idealtypisch lassen sich drei Formen von Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen unterscheiden (Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 73 ff.):

- Handlungs-/produktionsorientierte Medienarbeit: eigenständiges Schaffen von Medienprodukten, Medien als Gestaltungs- und Ausdrucksmittel, z. B. einen Trickfilm produzieren
- Rezeptionsorientierte Medienarbeit: Medien werden mit den Kindern genutzt, z. B. um gemeinsam ein Thema zu erörtern
- Reproduktionsorientierte/reflexive Medienarbeit: kein Medieneinsatz nötig, Aufgreifen und reflexives Aufarbeiten von Medienerlebnissen der Kinder, z. B. medienbezogene Gespräche, Rollenspiele, gemalte Bilder.

In der Praxis sind die Reinformen selten aufzufinden, häufig werden Aktivitäten miteinander verknüpft, zum Beispiel, wenn mit dem Tablet am Waldtag aufgenommene Bilder (handlungs-/produktionsorientierte Medienarbeit) später in der Einrichtung über den Beamer präsentiert und besprochen werden (reproduktionsorientierte/reflexive Medienarbeit).

Nach wie vor werden in vielen Kindertagesstätten nur wenige digitale Medien eingesetzt (vgl. Eder & Roboom, 2014; Friedrichs-Liesenkötter, 2016). Henrike Friedrichs-Liesenkötter beschreibt, dass produktionsorientierte Medienarbeit, die komplexer angelegt ist, beispielsweise ein Filmprojekt, nur in Einzelfällen zum Einsatz kommt. Wertschätzende Reflexion der Medienerlebnisse der Kinder ist kaum Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Vielfach werden Gespräche mit dem Kind oder Eltern dann gesucht, wenn aus Sicht der Erziehenden problematisches medienbezogenes Verhalten vorliegt (ebd., S. 352)

4.2 DARSTELLUNG der ERGEBNISSE

Auf Basis welchen (medienerzieherischen/-pädagogischen) Wissens wird agiert?

Medienpädagogik hatte in den Ausbildungen des pädagogischen Personals sehr unterschiedliche Anteile und je nach Zeitpunkt der Ausbildung den Fokus auf unterschiedliche Medien bzw. Angebote. In den meisten Fällen war Medienpädagogik nur ein geringer Bestandteil in der Ausbildung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Wenn Medienpädagogik in die Ausbildung integriert war, lag der Fokus oft nicht auf den digitalen Medien, sondern stattdessen mehr auf Büchern oder CDs. Relevant sind in diesem Zusammenhang außerdem:

- das Alter der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- die Art der Ausbildung (Kinderpfleger*in, Erzieher*in, Studium der Sozialen Arbeit oder Lehramtsstudium, ...)
- der Ort der Ausbildung (Bundesland, innerhalb/außerhalb Deutschlands)

Die Unterschiede bezüglich der Medienkompetenz sowie der medienpädagogischen Kompetenz innerhalb der Teams sind zum Teil sehr groß. Nur vereinzelt haben Mitarbeitende durch eine spezifische Fort-/Weiterbildung in Medienpädagogik zusätzliche Qualifikationen gewonnen. In einigen Einrichtungen gibt es einzelne Teammitglieder, die mehr Erfahrung mit medienpädagogischen Methoden haben und Impulse im Team setzen. Exemplarisch werden die drei nachfolgenden Einrichtungen erwähnt.

- Einrichtung 12: Das Team hat vor dem Einsatz digitaler Medien und ihrem Jahresschwerpunkt „Medien“ gemeinsam an einer Fortbildung teilgenommen.
- Einrichtung 24: Eine Mitarbeiterin, die als Umweltpädagogin arbeitet, hat durch ein Medienprojekt im Rahmen einer Weiterbildung ihre Medienaffinität gesteigert. Sie ist einrichtungsintern mittlerweile die Expertin für das Tablet und größtenteils zuständig für Medienprojekte.
- Einrichtung 19: Das Leitungsteam ist Vorreiter in Sachen Medienerziehung, weil die beiden gerne mit Medien arbeiten und Interesse daran haben, ihre eigene Medienkompetenz beständig zu erweitern. Eine der Leiterinnen hat sich mehrfach im Ausland Anregungen für Medienprojekte geholt, die sie plant in der Einrichtung umzusetzen.
- Darüber hinaus gibt es Erzieherinnen bzw. Erzieher in den Teams, die medienaffiner sind und in ihren Gruppen häufiger und gern mit digitalen Geräten arbeiten.

Welche Bedeutung hat Medienerziehung in der Einrichtung?

Vor dem Aspekt, dass digitale und mobile Medien heute ein Teil des Lebensalltags auch von Kindern im Kindergarten-, Vor- und Grundschulalter sind, verschließt sich keine der in die Auswertung einbezogenen Einrichtungen. Dass das medial geprägte Familienleben auch in den Einrichtungsalldag wirkt, wurde bereits in Kapitel 3 dargestellt. Welche Relevanz Medienerziehung in der Einrichtung eingeräumt wird, gestaltet sich sehr unterschiedlich.

Von den zehn in die ausführliche Analyse einbezogenen Einrichtungen wird in der Hälfte der Einrichtungen Medienerziehung eine eindeutige Relevanz zugesprochen (12, 14, 18, 19, 24). Die Leitungen und Teams, die sich so positionieren gehören zu Gruppe 2: ... schaffen vielfältige Lernmöglichkeiten und zum Teil zu Gruppe 3: Damit müssen wir uns anfreunden⁶ und setzen in ihren Einrichtungen alle oben beschriebenen Formen von Medienerziehung um. Die Begründungen, die hier vorgebracht werden, liegen nahe an den Argumentationslinien, die die Haltungen der pädagogischen Teams markieren (siehe dazu, Schubert et al., 2018). Insbesondere weil digitale und mobile Medien für ihre junge Zielgruppe in außerinstitutionellen Kontexten bedeutungsvoll und in ihrer Lebenswelt permanent sichtbar und häufig auch verfügbar sind, wollen Mitarbeitende und Leitungen Kindern einen „guten“, „sinnvollen“, „geregelten“ Umgang vermitteln. Sie wollen selbst Vorbild sein und für Kinder vielfach aktivierende und handlungsorientierte Nutzungsmöglichkeiten erlebbar werden lassen. Diese sollen eine Alternative zur häufig vermuteten problematischen, familiären Mediennutzung darstellen (siehe Kapitel 3: Fokus Kinder und Familie). Während dergleichen Argumente eher Strategien darstellen, einen Second-Level Digital Divide zu bremsen, führen einige Einrichtungen auch Begründungen an, die einem First-Level Digital Divide entgegenwirken oder eine angestrebte Chancengleichheit in Bildungseinrichtungen unterstützen.⁷ Indem durch den aktiven Einsatz digitaler Medien allen Kindern die Chance ermöglicht wird, sich mit digitalen Medien auseinanderzusetzen, unabhängig von der häuslichen Medienausstattung

oder familiären Lebensbedingungen. Da davon ausgegangen werden kann, dass die Kinder in der Grundschule mit digitalen Medien konfrontiert werden, sieht das pädagogische Personal in einigen Einrichtungen seine Aufgabe darin Kinder darauf vorzubereiten. Die Einrichtungen interpretieren ihren Bildungsauftrag also auch dahingehend, durch frühkindliche Medienkompetenzförderung, die so genannte Wissenskluff zwischen denjenigen, die Medien für ihre Bildungsziele einsetzen können sowie denjenigen, die Medien einseitig nutzen, zu überbrücken/schließen (vgl. Eder & Roboom, 2014, S. 504).

In der anderen Hälfte der Einrichtungen (1, 5, 7, 13, 21), die sich aus Institutionen der Gruppen 1 und 3: Lieber machen wir was anderes zusammensetzt, wird mehrheitlich geäußert, dass „Medienerziehung nicht ansatzweise auf demselben Level“ wie beispielsweise Spracherziehung rangiert, dementsprechend kaum im pädagogischen Alltag verortet ist und auch nicht als vorrangige Aufgabe der Mitarbeitenden angesehen wird. Vier Einrichtungen bieten den Kindern daher auch keine handlungsorientierten, medienerzieherischen Formate an. Allerdings ist es nur eine Einrichtung, in der alle Interviewten übereinstimmend diese Einschätzung vertreten. In den übrigen vier Einrichtungen werden in ihrer Tendenz gegensätzliche Relevanzzuschreibungen der Befragten Gruppen deutlich. Das heißt, entweder Team oder Leitung schreiben medienerzieherischem Handeln im pädagogischen Alltag durchaus eine Bedeutung zu und greifen auf die bereits angeführten Begründungen zurück, wohingegen die jeweils andere Akteursgruppe

Medienerziehung als „Sache der Eltern“ ansieht (ausführlich zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Einrichtung und Eltern siehe Kapitel 5).

Neben den bereits formulierten Gemeinsamkeiten auf Analyseebene der Einrichtungen, ist durch die vertiefte Analyse ausgewählter Einrichtungen auch ein detaillierter Blick auf die einrichtungsinterne Situation möglich. Wie differenziert Leitungen und Mitarbeitende Medienerziehung vor Ort betrachten, welche Schwerpunkte sie sehen und welche Bedeutung sie medienerzieherischem Handeln beimessen, soll an einem Beispiel deutlich werden. Das Leitungsteam einer Einrichtung (19) sieht sich als Vorreiter im Umgang mit digitalen Medien, räumt diesen in der pädagogischen Praxis mit den Kindern einen wichtigen Stellenwert ein und hält Medienerziehung für einen gleichberechtigten Bildungsbereich in der Kindertageseinrichtung:

„Wir sind eine familienergänzende Einrichtung und wir sollen die Kinder in ihrer – also wir müssen die Kinder ganzheitlich sehen und da gehören Medien einfach auch dazu. Und ich finde, wir haben zum Beispiel eine ganz wichtige Aufgabe, den Kindern auch Medien zu vermitteln. [...] weil ich da Spracherziehung sehe, [...] diese sprachphonologische Bewusstheit, der Erwerb der Schriftsprache [ist] ganz wichtig und da einfach [am Computer; Anm. d. Verf.] Quatsch zu schreiben, zu tippen, und ich lese es dann vor, was da steht. Und dann auch schon die ersten Wörter selber zu schreiben, ohne, dass ich das mit Stift mache, sondern ich sehe das dann, kann es ausdrucken und weitergeben oder wir haben dann eine Bildergeschichte. Die Kinder haben eine Geschichte selbst gemalt und dann

ein Bilderbuch dazu gestaltet. [...] Ich finde, da habe ich eine große Vielfalt, den Kindern Medien anders näher zu bringen. Wie das vielleicht zu Hause nie gemacht wird, weil sie ja da wirklich nur vorm Tablet hocken und irgendwelche Dinge anschauen oder Spiele spielen.“

Auch Spielen mit digitalen Geräten ist ein Teil des medienpädagogischen Angebots für die Kinder:

„Also natürlich gibt es bei uns auch mal auch ein Spiel, wo man sagt, da kann ein Kind ein Viertelstündle mal ein Computerspiel spielen, weil das auch einfach dazu gehört. Ich habe die Möglichkeit, den Kindern zu vermitteln: Es ist gut, was ihr hier macht, aber in einem gewissen Rahmen oder das und das finde ich noch besser oder so. Da kann ich unheimlich den Kindern als Vorbild dienen. Weil grad so was im Kindergarten vermittelt wird, hat noch einen ganz anderen Stellenwert als das, was zu Hause passiert dann.“

Für die pädagogischen Mitarbeiterinnen gehören digitale Medien und Medienerziehung ebenfalls zum Alltag. Prinzipiell stimmen alle Akteurinnen, Leitungen und Team, in ihrer grundsätzlichen Haltung überein. Die Mitarbeiterinnen sehen dergleichen Aktivitäten jedoch in einem engeren Rahmen bzw. wünschen sich vor allem eine Veränderung der Rahmenbedingungen/Ressourcen, um die Medienkompetenz der Kinder fördern zu können. Differenzen zeigen sich unter anderem hinsichtlich Spielen:

„Also [der Computer] ist für mich jetzt kein Lebensgegenstand, den ich unbedingt brauche. So sehe ich das im Kindergarten eigentlich auch. Also in der

⁶ Siehe Fußnote 3, S. 9.

⁷ Zur Erläuterung zum Second-Level-Digital Divide siehe Hargittai (2002)

Gruppe möchte ich eigentlich keinen Computer haben. Und für mich ist es ein Medium, wo ich zum Beispiel im Internet gucke, wenn ich etwas wissen möchte. Das finde ich ganz gut und wo ich auch mal gucke, wenn die Kinder was wissen möchten. Aber so als Spielmedium, wo sie permanent davorsitzen, finde ich das eigentlich nicht so wichtig."

Digitale Medien bzw. deren Angebote werden von den Mitarbeiterinnen insbesondere als Informationsquellen akzeptiert. Den Computer als Spielgerät, dessen Zugang durch Regeln reglementiert werden muss, befürworten die interviewten Fachkräfte nicht. Damit wird eine Wertung vorgenommen und erneut deutlich, dass Spielen an digitalen Geräten in der Kindertageseinrichtung ein umstrittenes/konfliktträchtiges Thema ist (zu Sichtweisen zur Bedeutung des Spielens mit digitalen Dingen vgl. Schubert et al., 2018, S. 29 ff.). Im Kontext von Medienerziehung in der Kindertageseinrichtung müssen, auch das zeigen die Sequenzen, sehr viele Bereiche ausgehandelt werden und eine zunächst allgemein formulierte Relevanz wird im Einrichtungsalltag sehr unterschiedlich gelebt und den Kindern ebenso unterschiedlich vermittelt.

Medienpädagogische Aktivitäten

Ein Teil der an der Untersuchung beteiligten Einrichtungen hat die Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien bereits in sein Konzept geschrieben/formuliert/aufgenommen (zum Stellenwert digitaler und mobiler Medien in den Einrichtungskonzeptionen vgl. Schubert et al., 2018, S. 12 ff.), Medienerziehung erfolgreich in die pädagogische Arbeit integriert oder hat hin und wieder Medienpädagogik im Blick und Projekte

mit Medienthemen werden umgesetzt. In etwa einem Drittel der Einrichtungen sind die Beschäftigten medienbezogener Handlung gegenüber aufgeschlossen und etwa ein Viertel der 32 Einrichtungen hat digitale Medien in der pädagogischen Praxis im Gebrauch (ebd., S. 21 ff.). Hat sich eine Betreuungseinrichtung dazu entschlossen digitale Medien nicht nur zur Dokumentation⁸ einzusetzen, sondern mit den Kindern medienpädagogisch zu arbeiten, ist es den pädagogischen Fachkräften ein Anliegen, die Grundlage für einen souveränen und selbstbestimmten Umgang der Kinder mit der sie umgebenden Medienwelt zu schaffen (vgl. Eder & Roboom, 2014, S. 507). Unter Berücksichtigung der oben skizzierten Formen von Medienerziehung zeigt der folgende Abschnitt die Bandbreite der medienpädagogischen Praxis in den beteiligten Einrichtungen auf.

Handlungs-/produktionsorientierte Medienarbeit:

- Fotografieren:
Fotos aufnehmen ist eine der am häufigsten genannten Methoden, wie Kinder mit digitalen Gerätschaften selbständig und kreativ umgehen können. In der Regel haben die Digitalkamera oder Tablets einen festen Ort, von dem Kinder sie holen und nutzen können, um im Alltag Fotos zu machen, ein besonders großes Bauwerk, das in der Bauecke entstand oder den im Garten entdeckten Regenwurm. Die Geräte sind bei Ausflügen dabei und dienen einerseits der Dokumentation und andererseits kann für die Kinder damit eine Aktivität gestaltet werden. Beispielsweise am Waldtag möglichst viele unterschiedliche Pflanzen zu fotografieren, die dann im Anschluss als Ausstellung in der

Einrichtung aufgehängt und so auch für Eltern sichtbar werden. Das ist ein Beitrag zur Transparenz dessen, was im Einrichtungsalltag geschieht und gleichzeitig werden damit Gesprächsanlässe geschaffen. In zwei Einrichtungen können die Kinder ihre Fotos sofort und selbständig in ihr digitales Portfolio einfügen und die gestaltete Seite ausdrucken, um damit die analoge Portfolio-Mappe zu füllen.

„Und die Kinder, die haben dann auch wirklich jeder diesen Zugang, auch wenn sie es zuhause nicht haben, dass sie hier bei uns sich anmelden können oder dass sie ein Foto schießen können oder sagen können ‘ich möchte jetzt das Blatt haben und mit meinem Freund zusammen das gestalten und der hat das dann in der Mappe und ich auch’."

Ob Tablet oder Digitalkamera, das wird, wenn beides vorhanden ist, oft nach den spezifischen Erfordernissen entschieden. Manchmal ist das Tablet „etwas sperrig“ oder die Bildqualität der Digitalkamera besser, zum Teil brauchen unerfahrene Kinder noch Unterstützung bei der Handhabung des Tablets, unter anderem damit die Fotos nicht verwackeln. Themen wie Mitbestimmung/Selbstbestimmung und das Recht am eigenen Bild greifen die Mitarbeiterinnen einer Einrichtung auf: Wenn sie Fotos machen, werden die Kinder um deren Einverständnis gefragt, bevor Bilder in deren Portfolios geladen werden. Neben vielen niederschwelligen Möglichkeiten im pädagogischen Alltag, die Kinder selbst spielerisch und entdeckend, mit Kamera oder Tablet beziehungsweise deren Apps und Filtern arbeiten zu lassen, berichteten einige Einrichtungen von spezifischen Fotoprojekten: das

heißt, die Kinder hatten den Auftrag bestimmte Objekte (z. B. ausschließlich Gegenstände, die mit dem gleichen Buchstaben anfangen) oder Situationen aufzunehmen. In einem Fotoprojekt mit dem Titel „Häuser“ für Kinder, die Deutsch lernen, nahmen die jungen Teilnehmenden bei einem Spaziergang im Stadtviertel verschiedene Häuser auf. Über das Fotoprojekt wurde nicht nur der spielerische und kreative Umgang mit der Technik geübt, es wurde auch eine Verbindung zur Lebenswelt der Kinder hergestellt und Themen wie Diversity, Ankommen und Heimat Raum gegeben.

- Filme machen:
Aktive Filmarbeit, basierend auf Geschichten, die Kinder entwickelt haben und die die Kinder bestimmend in die Produktion involviert, findet sich nur vereinzelt. Die Hürden, sei es die technische Ausstattung oder der souveräne Umgang damit, erscheinen häufig zu hoch. Bei dergleichen Projekten bietet sich beispielsweise eine Realisierung mit externen Partnern an. Wie in einer Kindertageseinrichtung, die über mehrere Monate ein Trickfilmprojekt für Vorschulkinder mit Unterstützung eines lokalen Medienzentrums realisierte, das am Ende zu einem Event für den ganzen Kindergarten inklusive Eltern wurde.
- Malen:
Eine weitere niederschwellige Form, die vereinzelt zum Einsatz kommt, sind Malprogramme an Tablet oder Laptop. Bei der kreativen Nutzung können Kinder die Feinmotorik üben und Ursache und Wirkung ihres Handelns beobachten. Die entstandenen Kunstwerke werden im Anschluss ausgedruckt und ebenfalls im analogen Portfolio-Ordner abgelegt.

⁸ Auf den Bereich Dokumentation wird hier nicht eingegangen, siehe dazu Erziehungspartnerschaft, Kapitel 5b.

- **Audio:**
Audioaufnahmen zu machen, hat in den beteiligten Einrichtungen keinen hohen Stellenwert. Nur vereinzelt wird erwähnt, dass Kinder sich selbst oder andere aufnehmen. Eher noch werden sie vom pädagogischen Team aufgenommen, um Entwicklungsstadien zu dokumentieren. Dabei werten die Fachkräfte derlei Aktivitäten als niederschwellig und für die Kinder besonders beeindruckend, wenn sie im Anschluss ihre eigene Stimme hören können.
- **Schreiben:**
Mit zunehmendem Alter wird Schreiben für die Kinder bedeutsamer; insbesondere den eigenen Namen schreiben zu können. Auf einer Tastatur Buchstaben zu erkennen, in der richtigen Reihenfolge zu tippen und auf einem Bildschirm erscheinen zu sehen, ist eine einfache jedoch relativ seltene Form digitale Geräte einzubeziehen. In diesem Zusammenhang werden nur vereinzelt umfangreichere Aktivitäten wie ein Zeitungsprojekt realisiert.
- **Forschen:**
Eine Seltenheit stellen digitale Mikroskope dar, die an Computer beziehungsweise Laptop oder Tablet angeschlossen werden können. Mit forscherscher Neugier können auf diese Weise alltägliche Gegenstände oder Fundstücke von Spaziergängen untersucht werden. Vergleichbar selten werden Tablet-Apps genutzt. In Einzelfällen können Kinder beispielsweise während des Waldspaziergangs mittels einer App Vögel oder Bäume bestimmen. Die wenigen Einrichtungen, die Tablets einsetzen, haben oft Apps zur Sprachförderung der Kinder installiert. Ein Erzieher räumt jedoch ein, „man muss halt auch sagen, wenn

man das zur Sprachförderung hernimmt, das Tablet, der Klang und die Akustik, die sind nie so gut, wie wenn ich jetzt mit ihnen rede oder wenn jetzt du mit mir redest“. Als Ergänzung können sie sinnvoll eingesetzt werden.

- **Spielen:**
Grundsätzlich haben die Einrichtungen, die es Kindern anbieten an Tablet oder Laptop zu spielen, Regeln. Damit wird festgelegt, wie lange, wie häufig pro Woche, welches Spiel, ab welchem Alter oder mit wie vielen anderen Kindern gespielt werden darf, beziehungsweise soll. In einigen Einrichtungen sind die Kinder explizit aufgefordert, immer mit mindestens einem anderen Kind zu spielen. So sind Anlässe für Kommunikation, Kompromisse einzugehen, sich gegenseitig Hilfestellungen zu geben, kurz soziale Kompetenzen zu trainieren, garantiert.

„[...] ich geb den Kindern nichts vor. Also auch die Spielregeln, wie die Spiele funktionieren, müssen sie sich selber erarbeiten. Also ich kann mich gerne mit dazu setzen und so Tipps geben – wobei ich festgestellt haben, das muss man nicht. Die ergänzen sich wirklich. Auch wenn ein kleines Kind sagt, es möchte das spielen und ‘Ich hol mir den Emil, weil der kann das.’ [...] Und es ist mir ganz wichtig, ich schlüpf jetzt nicht in die Rolle, dass ich Euch zeige, wie das geht. Sondern: Ihr möchtet das spielen, Ihr müsst Euch auch damit auseinandersetzen. Weil - Kinder kommen natürlich schnell ‘Kann ich net, mach ich net, zeig mir das’. Und dann sag ich, ‘Du ich hab keine Ahnung, wie diese Kinderspiele funktionieren, das müsst Ihr selber rausfinden’. Und das funktioniert dann auch. [...] Ich bin

natürlich als Unterstützung da, wenn’s jetzt gar nicht geht oder um Tastenkombinationen zu zeigen oder so. Aber meistens – und das muss ich sagen, habe ich wirklich, war ich echt erstaunt, wie toll das funktioniert.“

In manchen Einrichtungen sind auf Tablets keine Spiele installiert, auch keine Lernspiele. Die Erzieherin in einer Einrichtung begründet, „[...] ich möchte jetzt nicht die Kinder vor Lernspiele setzen. Das können sie daheim machen. Das ist jetzt eigentlich nicht unsere Aufgabe im Kindergarten.“ Befürwortet, unterstützt und eingesetzt werden Apps am Tablet, die keine ausdrücklichen Spiele-Apps sind, aber aufgrund ihrer Funktion in ein Spiel integriert werden können. So lässt sich ein Kompass bei Geländespielen einsetzen oder die Foto-App wird für eine Variation von „Ich sehe was, was du nicht siehst“ verwendet. Darüber hinaus ist internetfähiges Spielzeug fast nicht vertreten. Vereinzelt gibt es *Tiptoi*-Stifte und -Bücher, die vor allem die Vorschulkinder nutzen können. Den Umgang mit mitgebrachten digitalen Geräten oder Spielzeug regelt jede Einrichtung anders. Mancherorts dürfen Kinder keine elektronischen, mobilen oder digitalen Gegenstände mitbringen, in anderen Einrichtungen ausschließlich an Mitbring- oder Spielzeugtagen. Meist nehmen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dergleichen Spielsachen, die durch Geräusche, visuelle Effekte und Bewegung Aufmerksamkeit auf sich ziehen, als Belastung wahr. Eher eine Ausnahme ist ein Kindergarten, in dem beispielsweise eine mitgebrachte Spielkonsole als Beziehungskatalysator im Sozialverhalten der Kinder angesehen wird (ausführlich zu Sichtweisen zur

Bedeutung des Spielens mit digitalen Dingen vgl. Schubert et al., 2018, S. 29 ff.).

- **Recherchieren:**
Ausmalbilder im Netz suchen oder Informationen nachschlagen ist in Kindertageseinrichtungen eine wichtige und häufige Tätigkeit. In vielen der befragten Einrichtungen ergänzen die Mitarbeitenden die Antwortsuche in Lexika oder anderen Büchern durch eine Online-Suche. Häufig werden nicht Kindersuchmaschinen, sondern Google dafür hergenommen und am Bürocomputer-/laptop oder dem Teamtablet gesucht. In der Regel sind es gemeinsame Situationen mit den Kindern, die Ausführenden sind jedoch aufgrund von Handhabung, der Notwendigkeit lesen und schreiben zu können die Teammitglieder.
- **Anmelden:**
Von den insgesamt 32 Einrichtungen der Stichprobe arbeiten zwei (14, 18) mit der Dokumentations- und Verwaltungssoftware Stepfolio⁹. In beiden Kindergärten sind die Tablets als einer von vielen zur Verfügung stehenden Spielgegenständen etabliert. Neben vielen Nutzungsmöglichkeiten, die zum Teil schon angesprochen wurden, ist auch das Anmelden der Kinder eine Aktivität. Sich morgens beim Ankommen alleine über die App anmelden, ist für einen Teil der Kinder zu einem Ritual geworden. Aus Sicht der Mitarbeitenden ist dafür gleichsam wichtig, dass das Tablet einen festen Platz und im Alltag Normalität hat. Für die Einrichtung selbst hat der Einsatz von Stepfolio insbesondere hinsichtlich Dokumentation und Verwaltung viele Vorteile.

⁹ Siehe: <https://stepfolio.de/>

Rezeptionsorientierte Medienarbeit:

- Ansehen:
Digitale Medien einzusetzen, um mit den Kindern etwas anzusehen, ist zwar in der Regel nicht alltäglich, aber eine Aktivität, die von Interviewten aus fast allen Einrichtungen genannt wird. Dabei kommen Computer und Laptops, DVD-Player, Beamer oder Smartphones zum Einsatz. Langfilme, beispielsweise Märchenfilme oder Disneyproduktionen, gibt es eher zu besonderen Anlässen und sie werden über mehrere Tage hinweg angesehen, um so die Aufnahmefähigkeit der Kinder zu berücksichtigen. Auffällig ist, dass insbesondere Einrichtungen, die digitale Medien vielfältig und kreativ einsetzen, von einem rezeptiven Einsatz, im Sinne von Konsumieren oder Unterhalten, absehen, wie eine Leiterin beschreibt:

„Wir gucken jetzt keine Filme oder Videos. Das kommt dann vielleicht einmal im Jahr vor, dass wie gesagt, wenn dann mal so ein Film rauskommt, wie *Die Eiskönigin*, weil die so einschneidend war. [...] Und dann haben halt ich und alle so gesagt: ‘Also, ich glaube, heute Nachmittag müssen wir uns jetzt mal, muss ich mir mal den Kinotrailer angucken oder so’. Und dann setzt man sich halt mal hin und macht mal so einen Ausschnitt drauf für, was weiß ich, drei bis fünf Minuten, dass die Frau Spär auch Bescheid weiß, so nach dem Motto. Und dann gucke ich mir das an. Aber das ist wirklich eine Ausnahmeerscheinung, wo man das mal macht.“

Das Genre Doku- oder Erklärfilm/-video kommt aber sehr wohl zum Einsatz, wenn es darum geht, mit den Kindern ein Thema aus ihrer Lebenswelt

ausführlicher zu erkunden. Eingebettet sind dergleichen Rezeptionssituationen dann in etwas umfangreichere Projekte, die auch andere (medien-)pädagogische Elemente enthalten. In größeren Abständen oder im Zusammenhang mit Veranstaltungen werden mit den Kindern Videos angesehen, die bei Festen oder Aufführungen wie Musik- oder Tanzprojekten aufgenommen wurden. Gemeinsame Fotos ansehen, meist von den Fachkräften aufgenommene Dokumentationsfotos, ist eine oft benannte Aktivität, die in der Regel ungeplant geschieht. Hier hat, wie auch bei der Rezeption von Videos, das pädagogische Personal die Rolle Technik aufzubauen und zu bedienen. Digitale Bilderrahmen sind mittlerweile für viele Einrichtungen üblich. In der Regel sind sie vor der Gruppentüre postiert und dienen dazu, Eltern mit aktuellen Fotos aus dem pädagogischen Alltag Einblick zu ermöglichen. Selbstverständlich werden sie auch von den Kindern genutzt, die häufig gemeinsam mit den Eltern Fotos ansehen, damit zu Gesprächsanlässen über den Kindergartenalltag und auf diese Weise eine Methode der Sprachförderung darstellen.

„Und dann stehen sie mit ihren Eltern oft da und warten dann bis das spezielle Foto kommt, das ihnen gut gefällt, wo sie mit drauf sind. Und da wird auch der Alltag so dokumentiert, was erleben denn die Kinder am Tag und besprechen das dann mit ihren Eltern.“

- Anhören:
Hörspiele, Märchen oder Musik anzuhören, mitzusingen oder zu tanzen ist eines der wichtigsten Elemente in Kindertageseinrichtungen. CD-Player und Kassettenrekorder sind zwar überall

(noch) vorhanden, dennoch werden sukzessive mehr mobile und online verfügbare Abspielmöglichkeiten genutzt. Insbesondere um gemeinsam zu singen, steht Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit *YouTube* eine umfangreiche Quelle für Kinderlieder zur Verfügung:

„Also wir spielen alle kein Instrument bei uns in der Gruppe. Und das fehlt so ein bisschen. Und dann verlieren wir oft die Melodie und können auch nicht so Noten lesen. Deswegen ist das iPad bei uns total oft so der Melodiegeber. Weil es einfach leichter zu bedienen ist wie dieses Handradio, was wir haben. Einstecken und so. Ist halt das Tablet, zwei Klicks.“

[W]enn die Kinder sich ein Lied, Kinderlied wünschen, dann nehme ich mein Handy und schaue und die Kinder stehen alle und sagen: Ahhh, dann singen sie auch mit. Man hat nicht immer von allem eine CD, wie gesagt. Wenn Du Dich an dieses Lied erinnern kannst, dann auf dem Handy [suchen] zackzackzack, dann haben die es schon.“

Reproduktionsorientierte/reflexive Medienarbeit:

- Sprechen:
Gerade die reproduktive Medienarbeit hat für Leitungen und Teammitglieder einen sehr hohen Stellenwert. Mit Kindern deren Medienerfahrungen zu besprechen und dabei ihre Interessen und Entwicklungsthemen aufzugreifen hat Eingang in den pädagogischen Alltag jeder Einrichtung gefunden. Mit den Kindern über deren Medienerlebnisse zu kommunizieren ist in allen Einrichtungen Teil des pädagogischen Alltags. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Leitungen greifen Erzählungen oder Wissenssplitter der

Kinder auf und ermöglichen zu Hause erfahrene Medienerlebnisse in einem kontrollierten Rahmen emotional und verbal zu verarbeiten.

- Spielen:
Alltäglich ist, dass Kinder sich in Als-ob-Spielen ausagieren. Die Befragten werten dies in erster Linie positiv, auch wenn es sich dabei häufig um Medienerlebnisse mit nicht altersgerechten Inhalten handelt oder um vom Einrichtungspersonal nicht pädagogisch wertvoll eingeschätzte Produktionen. Dabei nehmen die Teams oft ein Spannungsfeld wahr zwischen Kindern, die die Sendungen kennen, sowie denjenigen, die keine eigene Kenntnis von den Inhalten haben. In ihre Rollenspiele, in denen sie Erwachsene (meist die Eltern) imitieren und ihre kindlichen Erfahrungen mit der Umwelt ausdrücken, bauen die Kinder, wenn solche vorhanden sind, ausrangierte bzw. nicht mehr funktionstüchtige Geräte ein. Dergleichen sind in vielen Einrichtungen vorhanden, in Form von Tastaturen, veralteten Mobiltelefonen oder Digitalkameras ohne Speicherchip. Es werden aber auch beispielsweise Holzklötze in der Bauecke zu *Minecraft*-Blöcken. Leitungen und Teams bewerten es eher positiv, dass digitale Medien auf diese Weise mit der analogen Welt verknüpft werden. Ein Holzklötzchen kann aber ebenso ein Smartphone symbolisieren. Gerade dieser Aspekt, die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von symbolhaften Objekten, fördern aus Sicht der Interviewten Kreativität und Fantasie besser.

- Malen und basteln:
Zu einer beinahe alltäglichen Beobachtung der Interviewten gehört es, wenn Kinder für ihr Spiel aus Bastelmaterialien Laptops oder Tablets gestalten. Dabei werden zum einen Film- oder Medienerlebnisse, wie auch Erfahrungen aus dem Familienleben oder konkrete Erlebnisse aus dem Kindergartenalltag verarbeitet, zum anderen aber auch motorische Fähigkeiten gestärkt.

Kombinierte Formen

Wie anfangs erwähnt, kommen viel häufiger als die von Friedrichs-Liesenkötter beschriebenen Reinformen von Medien-erziehung Kombinationen in der pädagogischen Praxis vor. Dies wurde zum Teil bereits in den voranstehenden Ausführungen deutlich.

- Fast immer ist rezeptionsorientierte Medienarbeit mit einem kommunikativen Austausch über das Gesehene verbunden. Erklärvideos werden angesehen, um reale Vorgänge zu unterstützen oder deren aktive Beobachtung überhaupt zu ermöglichen, zum Beispiel den Livestream der Mondfinsternis, das Schlüpfen von Küken oder im Rahmen eines Projekts zu Plastiktüten. Welchen Weg eine Postsendung zurücklegen muss, erfuhren die Kinder eines Kindergartens zuerst über ein Video von „Willi wills wissen“, dann schloss die Gruppe einen Ausflug zur Post an, um selbst ein Paket zu verschicken. Auf diese Weise ermöglichen die Teams, dass Kinder digital vermittelte Informationen mit realen Rahmenbedingungen und ihrem eigenen Lebenskontext der Kinder verknüpfen können.
- Wie Anschlusskommunikation an medien-estütztes Handeln aussehen kann, zeigt auch eine der Einrichtungen, die die Dokumentations-Software Stepfolio

einsetzt. Dort gibt es einmal monatlich eine Portfolio-Stunde, in der die analoge Mappe angesehen wird, anderen Kindern gezeigt werden kann, Einträge verändert oder neue gestaltet werden können:

„Und es gibt dann auch eine Portfolio-Stunde im Monat, wo die Kinder dann entweder in ihre Mappen schauen oder nochmal gesammelte Objekte anschauen, was ist wirklich für mich ein Schatz, was möchte ich jetzt wirklich noch in der Mappe haben oder man gestaltet miteinander nochmal gemeinsam ein Blatt, wo sie gesagt haben, wir haben jetzt den Ausflug gemacht, wir kleben jetzt nochmal da gemeinsam was drauf, was möchtest du noch geschrieben haben... Also, das ist so ein fester Bestandteil [...]“

- Audioaufnahmen, die in erster Linie zur Dokumentation der Sprachfähigkeit des Kindes dienen, werden zu Gesprächsanlässen. Die Interviewten beschreiben, dass es nicht nur nach der Aufnahme, wenn das Audio erneut abgespielt wird und das Kind seine eigene Stimme hört, als Gesprächsanlass genutzt werden kann, sondern auch zu einem späteren Zeitpunkt. Dann können in einem solchen Gespräch mit dem Kind die Entwicklung seiner sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten reflektiert werden und das Aufnahmemedium, ob Tablet, Smartphone oder Diktiergerät, wird zu einem Hilfsmittel.
- Insbesondere Projekte, die längerfristig angelegt sind, integrieren einen Methodenmix. Die Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner lassen jedoch darauf schließen, dass dergleichen Aktivitäten eher eine Ausnahme darstellen. Wie beispielsweise im Rahmen

eines mehrmonatigen Trickfilmprojekts in einem Kindergarten, das mit der Unterstützung von externen Medienpädagoginnen und Medienpädagogen umgesetzt wurde.

„[...] die Kinder haben selbst einen Trickfilm hergestellt. Und von der Entwicklung von den Figuren, die Geschichte, die Figuren herstellen, die Hintergründe herstellen, dann die Figuren spielen, die Geräusche herstellen, also die haben ja kleinste Elemente von der Entstehung eines Trickfilms miterlebt und mitgestaltet auch. Also nicht nur erlebt, sondern aktiv mitgestaltet.“

Die Produktion des Films lag bei den Vorschulkindern, dann aber wurden im weiteren Verlauf alle anderen Kinder involviert und konnten partizipieren, um am Ende eine Filmpremierre, mit Tickets, Popcorn und Vorfilm, für alle Kinder und Eltern auf die Beine zu stellen. Medienpädagogische Aktivitäten, die innerhalb eines kürzeren Zeitrahmens realisiert

werden und handlungsorientierte mit reflexiven Methoden verbinden, sind bereits oben erwähnte Fotoprojekte.

Rahmenbedingungen – Wie kann etwas in Bewegung gesetzt werden?

Die Beschreibungen der Rahmenbedingungen, die medienpädagogische Aktivitäten in der Einrichtung unterstützen bzw. die sich als Hindernisse darstellen lassen, zeigen sich als zwei Seiten derselben Medaille. Die von pädagogischem Personal sowie Leitungen genannten Punkte greifen Aspekte auf, die bereits in früheren Studien von verschiedenen Autorinnen und Autoren als relevant für den gelingenden Einsatz von digitalen Medien in Kindertageseinrichtungen ausgemacht wurden (vgl. Friedrichs-Liesenkötter, 2016; Six, Gimmler & Aehling, 2007). Die folgende Tabelle stellt einen systematisierten Überblick der Aussagen der Befragten dar. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass vor Ort vielfach eine Kombination der benannten Punkte anzutreffen ist.

	Förderlich	Hemmend
Technische Infrastruktur	Ausschreibungen bzw. Förderprogramme, die Infrastruktur oder die Anschaffung von Geräten möglich machen	<ul style="list-style-type: none">• keine Geräte verfügbar, Mitarbeitende müssen Geräte von Eltern leihen oder eigene mitbringen• veraltete Geräte, z. B. schlechte Bildqualität• Kabel/Leitung in der Einrichtung zu alt• Kein bzw. kein angemessen schneller Internetzugang
Unterstützung seitens des Trägers	Inhaltliche und finanzielle Unterstützung durch den Träger	Mangelnde finanzielle Unterstützung seitens des Trägers, d. h. es können keine Geräte angeschafft werden
Bauliche Rahmenbedingungen	-	Keine angemessenen Räumlichkeiten (zu klein, zu schlecht beleuchtet, ...)
Fachkenntnisse	Kompetenzen im Team, Netzwerk haben, Kontakte zu medienpädagogischen Akteuren, z. B. Medienzentren	Fehlende Fachkenntnisse, z. B. über Datenschutz
Didaktische Kompetenz	Kompetenzen im Team, Netzwerk haben, Kontakte zu medienpädagogischen Akteuren, z. B. Medienzentren	Fehlende didaktische Kompetenz um Medienkompetenz zu fördern <ul style="list-style-type: none">• Wunsch nach Weiterbildung• Es fehlen Ideen, Anregungen, Impulse für medienpädagogische Aktivitäten
Personenbezogen	<ul style="list-style-type: none">• Team und Leitung ziehen an einem Strang, d. h. sie vertreten die gleiche Meinung bzgl. des Einsatzes von digitalen Medien in der Einrichtung• Interesse oder Medienaffinität bei Mitarbeitenden und/oder Leitung• Transparenz in der Elternarbeit	<ul style="list-style-type: none">• Ablehnende Haltung der Leitung oder ablehnende Haltung der Fachkräfte• Wenig Interesse oder geringe Medienaffinität bei Mitarbeitenden und/oder Leitung• Vermutung, dass die Elternschaft Medienprojekte in der Einrichtung ablehnen würde• Kinder könnten die teuren (Kamera) oder wenig robusten (<i>Tiptoi</i>) Geräte kaputtmachen
Strukturell/System-immanent	-	<ul style="list-style-type: none">• Zu wenig Personal• Zu wenig Zeit für Ausarbeitung und Vorbereitung sowie Durchführung• Zu große Gruppen

Tabelle 2: Übersicht förderlicher und hinderlicher Rahmenbedingungen

In den Aussagen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wie auch der Verantwortlichen findet sich also die erneute Bestätigung dafür, dass die Entwicklungen im Kontext Medienpädagogik in Kindertageseinrichtungen nur langsam vorangehen. Selbst wenn einzelne Akteurinnen oder Akteure engagiert, aufgeschlossen und willens für (kleine) Veränderungen sind, gibt es häufig Hindernisse aus dem Weg zu räumen. Strategien dafür können neue Formate für

Elternarbeit sein, um mehr Transparenz bezüglich dem pädagogischen Alltag mit digitalen Medien zu ermöglichen, ein Förderprogramm, das die Anschaffung und die Weiterbildung der Fachkräfte vorsieht oder eine begeisterte/engagierte Führungskraft, der es gelingt, durch eine einrichtungsinterne Fortbildung Begeisterung zu wecken oder zumindest eine vorsichtige Öffnung anzustoßen, digitale Medien gemeinsam mit den Kindern aktiv und kreativ zu nutzen.

4.3 ZUSAMMENFASSUNG

In allen Einrichtungen wird Medienerziehung realisiert. Allerdings wird in Einrichtungen, die für eine kritische Meinung gegenüber dem Einsatz von digitalen Medien in der Kindertageseinrichtung stehen, eher eine rezeptionsorientierte sowie reproduktionsorientierte/reflexive Medienarbeit umgesetzt. Digitale Medien werden in der pädagogischen Praxis nicht oder fast nicht mit den Kindern oder eigenständig von den Kindern in Gebrauch genommen. Die pädagogischen Teams führen viele Gründe an, was sie hindert und weshalb sie es ablehnen, beispielsweise Tablets zu nutzen. Gleichzeitig macht die Auswertung der Kindertageseinrichtungen, die handlungs- und produktionsorientierte Medienarbeit umsetzen, deutlich, dass diese eine breite Palette an medienpädagogischen Aktivitäten umsetzen. Es gibt die niederschwelligen, kurzen und ganz einfachen Methoden, die digitale Medien, Tablets oder Laptops mit unterschiedlichen Anwendungen oder Spielen als keine besonderen Gegenstände

in den Alltag integrieren. Und es gibt daneben auch eine Vielfalt an umfangreicheren oder komplexen Aktivitäten oder Projekten. Dabei sind zentrale Aspekte für die pädagogischen Teams: Kindorientierung, selbst Vorbild sein, das Fördern einer aktiven und kreativen anstatt rezeptiven Nutzung, was beinhaltet, dass Kinder sich eigenständig mit Tablet, Digitalkamera oder USB-Mikroskop beschäftigen dürfen, sowie eine Vielfalt in und Kombination von medienpädagogischen Herangehensweisen.

Wenn Leitung und Team daran gelegen ist, vor Ort Medienerziehung (weiter) voranzubringen, stehen persönliches Engagement und Interesse als treibende Kräfte an erster Stelle. Zu wissen, wer im Team über die entsprechende medienbezogene Kompetenz verfügt, beziehungsweise welche externen Ressourcen aktiviert werden können, sind wichtige Voraussetzungen, um anzufangen – oder sich weiterzuentwickeln.

5 FOKUS ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT

Im elementarpädagogischen Bereich sind die Eltern die wichtigsten Bezugspersonen für das Kind, denn die ersten Medienerfahrungen machen Kinder zuhause und entwickeln auch dort Mediennutzungsstile, die ihnen von Familienangehörigen vorgelebt werden. Eltern müssen sich also ihrer Vorbildfunktion bewusst sein und sollten daher auch als wichtigste Begleitpersonen der Kinder in das Medienkonzept der

Einrichtung eingebunden sein (vgl. Eder & Roboom, 2014, S. 507). Das folgende Kapitel stellt die Interaktion zwischen Einrichtung und Eltern ins Zentrum und beleuchtet, inwiefern Medienerziehung vom pädagogischen Personal als seine Aufgabe angesehen wird, mit welchen Erwartungen Einrichtungen seitens der Eltern konfrontiert werden sowie welche Unterstützungsbedarfe sie bei den Eltern sehen.

5.1 FORSCHUNGSSTAND

Bei der Beschäftigung mit der Zusammenarbeit von Eltern und Professionellen in Bildungsinstitutionen trifft man sehr schnell auf die Schwierigkeit, das Thema einzugrenzen oder zu systematisieren. Zahlreiche Publikationen beleuchten die Settings in unterschiedlichen Institutionen und legen offen, dass im deutschsprachigen Raum viele verschiedene Begriffe und Fachtermini nebeneinander existieren, beispielsweise Elternarbeit, Elternbeteiligung, Eltern-Kooperation oder Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Knauf, 2015, S. 59). Helen Knauf formuliert unter Rückgriff auf weitere Autorinnen und Autoren (Friedrich, 2011, S. 20; Kämpfe & Westphal, 2013, S. 153) vier „wesentliche Funktionen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft [...]“:

- Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern,
- Mitgestaltung und Mitbestimmung von Eltern in der Kindertageseinrichtung,
- Kontinuität in Erziehung, Bildung und Betreuung,

- Vernetzung von Familien untereinander sowie im Gemeinwesen.“ (Knauf, 2015, S. 59)

Im Weiteren beschreibt sie, dass einerseits die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein wichtiges Anliegen elementarpädagogischer Arbeit ist sowie andererseits verschiedene Barrieren dessen umfassende und erfolgreiche Implementation in die Praxis behindern (vgl. ebd., S. 60). Forschungen zu den Sichtweisen und Überzeugungen von Fachkräften zeigen, dass Fachkräfte vor allem Eltern aus benachteiligten Milieus oder Eltern mit Migrationshintergrund sowie aus ethnischen Minderheiten in spezifischer Weise problematisieren. Dies geschieht unter anderem dadurch, dass Eltern als Lernende adressiert werden, die den Bildungsvorstellungen der Fachkräfte nicht entsprechen. Darüber hinaus ist auffällig, dass Fachkräfte ihrerseits eine hohe Bereitschaft verbalisieren, mit Eltern partnerschaftlich zusammenarbeiten zu wollen. In der Alltagspraxis erleben die Fachkräfte

jedoch vielfach problematische Situationen und bezeichnen Eltern als „schwer erreichbar“ oder „desinteressiert“ (vgl. Bischoff & Betz, 2017, 38 f.). Obwohl für die meisten pädagogischen Fachkräfte Elternarbeit ein selbstverständlicher Bestandteil ihres Berufsalltags ist, werden in Beratungsformaten bisher selten Medienthemen in den Blick genommen (Eder & Roboom, 2014). Sabine Eder und Susanne Roboom plädieren für Formate, die nicht auf die klassischen Formen von Bildungsarbeit zurückgreifen. Deren Vortragsstil entspricht häufig nicht den Bedürfnissen von Eltern, weil sie zu elitär, theoretisch und zu weit entfernt vom Familienalltag sind. Stattdessen legen die Autorinnen Veranstaltungen nahe, die in Struktur, Zugängen und Methoden insbesondere auf Familien zugeschnitten sind, die mit den gängigen Angeboten

nicht erreicht werden (vgl. ebd.). Soziale Netzwerke als eine Möglichkeit zur Kontaktpflege einzusetzen, sieht Knauf als Option, um beispielsweise voll berufstätige Eltern und Eltern mit geringem Bildungsniveau zu erreichen (vgl. Knauf, 2015, S. 68). Aus ihrer Sicht bietet es eine zusätzliche Entwicklungsperspektive für die Nutzung von Social Media-Angeboten, diese in die Arbeit mit den Kindern zu integrieren (Knauf, 2015, S. 68). Die Bedeutung von Erziehungspartnerschaft unterstützt auch die GMK in ihrem 2017 veröffentlichten Positionspapier mit der Forderung: „Medienbezogene Eltern- und Familienbildung müssen zentraler Bestandteil der Medienbildung in der Kita sein, im Sinne einer Bildungspartnerschaft.“ (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, 2017, S. 3).

5.2 DARSTELLUNG der ERGEBNISSE

Wie bereits in Abschnitt 4b dargelegt, gibt es unterschiedliche Positionen dazu, ob beziehungsweise wie und in welchem Umfang Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen eine Rolle spielen sollte. Die Hälfte der zehn in die vertiefte Auswertung einbezogenen Einrichtungen positioniert sich klar dafür, dass im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sowohl Eltern als auch die pädagogischen Teams vor Ort Medienerziehung als ihre Aufgabe ansehen sollten. Nur in einer Einrichtung sehen die Interviewten ausschließlich die Eltern in der Verantwortung, während innerhalb der übrigen Einrichtungen beide Positionen vertreten werden.

Medienerziehung als Teil des Alltags in Kindertageseinrichtungen?

Interviewte aus Einrichtungen, die zumindest in Teilen Medienerziehung als ihre Aufgabe sehen, formulieren, dass sie Eltern bei der Medienerziehung unterstützen wollen. Dabei adressieren sie, entsprechend ihres Bildungsauftrages, in erster Linie die Kinder. Dort wo Kinder sich selbst mit digitalen Medien auseinandersetzen und ihre eigenen Erfahrungen machen dürfen, formulieren Leitungen und Teams, Kindern etwas mitzugeben, beispielsweise Regeln. Vielfach betont ist jedoch der Aspekt, dass Medienerziehung ‚Hand in Hand‘ gehen muss und auch Unterstützungsangebote

für Eltern oder Familien umfassen sollte. Die meisten Befragten sehen ihre Rolle wie dieser Leiter eines Kindergartens:

„Aber nur in beratender Funktion und natürlich immer mit dieser Distanz. Dass man sagt, also gesund ist ... unserer Ansicht nach so und so und Kinder, bei denen es viel ist, die äußern sich bei uns so und so und die kommen bei uns so und so an. Und bei Kindern, bei denen es gar nicht ist, ist es so und so und wir empfinden aber das als gesünder. So können wir nur argumentieren. Wir können nicht hingehen und sagen ´dein Kind schaut zu viel fern´, sondern nur, ´ich vermute, dass ein bisschen weniger Fernsehkonsum vielleicht ganz positive Auswirkungen hätte´.

Wir haben nicht diesen elternerzieherischen Aspekt, der da meiner Meinung nach dahintersteht. Dass man den Eltern quasi indirekt unterschwellig beibringt, Computerspiele, das ist blöd für euer Kind. So, das haben wir nicht, sondern wenn die Eltern das so machen, dann ist das, dann machen die das so. Wenn wir finden, das ist zu viel, dann sagen wir mal ganz freundlich, ´hm, meinen Sie nicht, es wäre besser weniger zu machen´. Aber so, da halten wir uns so fern von diesen Erziehungsmaßnahmen: ´Nein, das gibt es nicht, weil das halten wir für pädagogisch nicht wertvoll´. Wenn Kommunikation und Begegnung entsteht, dann ist auch der letzte elektronische Dreck pädagogisch wertvoll.“

Im Interview mit dem Team einer anderen Einrichtung wird formuliert, dass es nicht Ziel der Mitarbeiterinnen sei, sich in den familiären Medienkonsum einzumischen. Die Gruppenleiterin erläutert:

„Wenn ich jetzt nicht die Gefahr sehe, wo ich jetzt auch noch nicht mit den Eltern darüber spreche. Weil ich denke, das ist zu Hause, und die haben zu Hause ihre Regeln. Und solange sie jetzt da nicht im Gespräch auf mich zukommen: ´Mensch, ich habe den Eindruck mein Kind ist zu viel am iPad´ oder solche Sachen, dann mische ich mich da auch nicht rein. Wenn ich jetzt bei einem Kind hier merke, der hat vielleicht Angst, das könnte vielleicht davonkommen, und so weiter, ist das ja auch noch mal ein anderes Ding [...]“

Für das pädagogische Personal sind Gründe dafür, den Austausch mit Müttern oder Vätern zu suchen, wenn sie problematisches Medienhandeln wahrnehmen oder wenn aus ihrer Sicht ein begründeter Anlass zur Sorge beziehungsweise Gefährdung des Kindes besteht. Darüber hinaus sehen sich vor allem Teammitglieder aus Einrichtungen, die Erfahrungen mit medienpädagogischen Methoden im Alltag haben, als Ansprechpersonen bei konkreten Fragen nach Ratschlägen. Aus allen Einrichtungen wird jedoch zurückgemeldet, dass sie nur vereinzelt von Eltern in dieser Rolle gesehen und als Ratgebende in Anspruch genommen werden. Die Mitarbeiterinnen eines Kindergartens heben hervor, dass sie Erfolg damit haben, Eltern nicht mit „erhobenem Zeigefinger“ zu begegnen. Was aus ihrer Erfahrung besser funktioniert, sei Eltern zu ermöglichen, ihre Kinder in der Kindertageseinrichtung „zu sehen und zu erleben“. Hilfreich sind dabei Fotos und Videos zur Dokumentation sowie Medienprodukte, die von den Kindern hergestellt wurden und die in Elterngesprächen herangezogen werden können.

Insgesamt wird in den Interviews eine große Bandbreite an Formaten beschrieben, wie Medienthemen im Kontext von Elternarbeit thematisiert und damit eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mitgestaltet wird. Es sind vor allem diejenigen Einrichtungen, die Kindern im pädagogischen Alltag digitale Medien zur Verfügung stellen und Formate etabliert haben, die Eltern möglichst viel Einblick geben, die Transparenz erhöhen und auf die Weise elterlicher Skepsis oder Ängsten begegnen.

Informative Formate

- Dokumentation als eine der wichtigsten Formen, Eltern Einsicht zu geben
 - Klassische und am häufigsten eingesetzte Medien sind Fotos aus dem Alltag oder von besonderen Aktivitäten, oft von Mitarbeitenden aufgenommen, für digitale und analoge Portfolios, Gruppentagebücher, digitale Bilderrahmen etc.
 - Videos, mit Digitalkamera oder Tablet aufgenommen, werden zum Beispiel in Elterngesprächen oder internen Fallbesprechungen eingesetzt.
 - Features von Dokumentations-/Verwaltungssoftware ermöglichen Eltern über einen Zugangscode online Einsicht ins Portfolio ihres Kindes.
- Elternbriefe zu Medienthemen
- Kita-Zeitung
- Informationsmaterial für die Eltern verfügbar haben oder verfügbar machen, z. B. Bestellung von Broschüren zum Medienthema, Weitergabe von online verfügbaren Angeboten
- Empfehlung von altersangemessenen und pädagogisch wertvollen Apps für digitale und speziell mobile Medien

Beratung- oder Gesprächsformate

- Entwicklungsgespräche
- Elterngespräche/Tür- und Angel-Gespräche
- Elternabende
 - zu Medienthemen, idealerweise unterstützt durch medienpädagogische Expertin oder Experten
 - mit Informationen, wenn es beispielsweise darum geht, ein digitales Portfolio einzuführen oder den Schwerpunkt Medien im Kindergartenjahr zu erläutern
- Elterntage, an denen Eltern vor Ort erleben können, wie in der Einrichtung mit digitalen Medien gearbeitet wird

Mitgestaltung

Elternumfragen, um Interesse am Thema zu erheben

Unterstützende Angebote

Eine weitere Option, die sich noch im Planungsstatus einer Einrichtung befindet, ist die Überlegung, das bewährte Konzept eines Koffers zur Sprachförderung auf den Themenkomplex Medien zu übertragen. Diesen Koffer können Eltern ausleihen und die Inhalte zuhause mit ihrem Kind entdecken. Die Interviewten sehen darin auch die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen Eltern und Einrichtung herzustellen. Einige andere Einrichtungen haben gute Erfahrungen mit Spielotheken gemacht. Dort können Familien neben klassischen Büchern, Spielen, Musik-CDs oder Hörspielen mancherorts auch das audiodigitale Lernsystem *Tiptoi* leihen. Die zuständigen Fachkräfte vermerken jedoch, dass häufig (Bilder-)Bücher vorgezogen werden, weil die Familien bereits gut mit *Tiptoi*-Stiften und Zubehör ausgestattet sind.

Bei ihren Bemühungen um eine fruchtbare Elternarbeit sehen sich die pädagogischen Teams mit den Herausforderungen konfrontiert, die auch die in Kapitel 5b genannten Studien dokumentieren. Gerade mit dem Format des Elternabends machen viele Einrichtungen enttäuschende Erfahrungen – generell und auch spezifisch –, wenn es um das Thema (digitale) Medien geht. Nur wenige Eltern nehmen teil. Familien mit Migrationshintergrund, die aus Sicht der Mitarbeitenden besonders profitieren könnten, werden schlecht erreicht und können nur wenig zur Teilnahme bewegt werden. Eine Einrichtung, in deren Klientel viele Familien mit Migrationshintergrund sowie aus benachteiligenden Lebenskontexten vertreten sind, geht differenzierter auf die Umstände ein und sieht Sprachbarrieren als zentrales Hemmnis. Eltern ziehen sich häufig aus Angst nicht zu verstehen zurück. Gute Erfahrungen hat die Einrichtung mit Formaten, die über gemeinsame Erlebnisse Begegnung ermöglichen, zum Beispiel gemeinsam Kochen, statt eines Vortrags zu gesunder Ernährung. Bisher nur ein Gedankenspiel im Interview, doch auch für das Medienthema wäre ein entsprechend adaptiertes Format denkbar. Ein weiterer, mehrfach formulierter Aspekt beschäftigt sich damit, dass Kommunikation mit Eltern mitunter schwierig ist. Ungern, schamvoll, ähnlich einem Tabu, wollen Eltern Medien-erziehung mit dem pädagogischen Personal nicht zum Gesprächsthema machen. Die pädagogisch Mitarbeitenden und Leitungen vermuten, dass Eltern sich der gegebenenfalls unangemessenen eigenen oder familiären Mediennutzung durchaus bewusst sind und Gesprächen eher aus dem Weg gehen als sich dem Thema und möglichen Konsequenzen zu stellen. Seitens einiger pädagogischer Teams wird hier von

Hilflosigkeit gesprochen, denn die Annahme von Gesprächsangeboten oder weitergehend die Umsetzung von Vorschlägen oder Empfehlungen liegt in der Verantwortung der Eltern. Zu erleben, dass Eltern „beratungsresistent“ sind, keine Hilfe annehmen oder das Thema nicht wahrhaben wollen gibt einigen Fachkräften das Gefühl von Hilflosigkeit. Gleichzeitig sollten hier die konkreten Unterstützungsformate für Eltern hinterfragt werden.

Elternsicht auf Medienerziehung in der Kindertageseinrichtung

Haltungen werden von Eltern dann explizit formuliert, wenn etwas Neues eingeführt wird, wenn Veränderung geschieht. Diese Dynamik beschreiben die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus drei Einrichtungen.

Mit Beginn der Kindergartenjahres wurde ein Jahresschwerpunktthema kommuniziert, das pädagogische Team der Einrichtung (7) hatte sich für ein Medienjahr entschieden, damit wurden digitale Medien, konkret Tablets, in den pädagogischen Alltag integriert.¹⁰ Zu Beginn des Medienjahres waren die Fachkräfte mit großen Unsicherheiten und Ängsten der Eltern konfrontiert, denen aber unter anderem mit einem informativen Elternabend begegnet wurde. Im Verlauf erlebte das Team auch in der Beteiligung der Eltern Veränderungen: Einige Mütter brachten sich mit ihren beruflichen Erfahrungen in kleinere Medienprojekte ein, Eltern zeigten großes Interesse daran, was konkret in der Einrichtung geschieht und es gab vermehrt positive Reaktionen der Eltern auf Medienprodukte der Kinder. Dass sich die Haltung der Eltern ins Positive wandelte, sehen die Mitarbeitenden in engem Zusammenhang mit ihrer Elternarbeit, die von Beginn an Transparenz im Blick hatte.

Die beiden Einrichtungen, die bereits seit mehreren Jahren eine Portfolio-App einsetzen, berichten Vergleichbares. Zum Start der Arbeit mit der Software habe es Informationsveranstaltungen gegeben, bei denen das für viele Eltern kritische Thema Datenschutz erläutert und auf die Bedenken der Eltern eingegangen werden konnte. Seitdem haben die Teams beider Kindergärten „eigentlich nur positive Erfahrungen“ gemacht, das heißt, die Eltern finden die Erweiterung des Portfolios durch diese digitale Lösung interessant, die Umsetzung gut und befürworten insbesondere, dass die Kinder die Geräte eigenhändig und kreativ nutzen und damit selbständig gestalten dürfen.

Digitale Medien und deren Einsatz sind auch dann Gesprächsthema, wenn Eltern von neu aufgenommenen Kindern die Einrichtung kennenlernen. Die klassische Dokumentation mittels Video und Foto wird sehr gut angenommen und ist kein Diskussionsthema, im Gegenteil, sie wird erwartet. Warum es jedoch beispielsweise Laptops im Gruppenraum gibt oder einen WLAN-fähigen Drucker, der mit dem Tablet angesteuert werden kann, führt bei manchen Eltern zu Nachfragen. Von den Verantwortlichen und dem pädagogischen Team vor Ort wird diese Skepsis aufgefangen und erläutert, wie und unter welchen Rahmenbedingungen die Geräte genutzt werden. Vereinzelt sind die Interviewten mit Eltern mit ablehnender Haltung konfrontiert, wie die folgende Sequenz zeigt:

I: Welche Haltung haben die Eltern gegenüber Medienarbeit im Kindergarten?

L: Das ist auch sehr unterschiedlich. Also ich hatte – wie ich dieses *Schlau-mäuse*-Spiel in der Gruppe verwendet habe – habe ich auch wirkliche Gegner

gehabt von den Eltern. Also wo die Eltern gesagt haben: „Ich möchte nicht, dass mein Kind am Computer, am Laptop das Spiel macht.“ Und die meisten Eltern haben einfach das Vertrauen in uns, dass wir das nicht jetzt übermäßig ... also dass wir das so einsetzen, dass ihre Kinder keinen Schaden haben.

Wenn Team und Eltern in einem guten Kontakt zueinanderstehen und die Beziehung positiv bewertet sowie von gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung von Verantwortungsbereichen geprägt ist, erleben die pädagogischen Teams häufiger positive Rückmeldungen. Eltern sehen die Medienarbeit in der Einrichtung unter anderem als positiv und fortschrittlich an und finden es gut, dass Kindern diese Art von Medienumgang vermittelt wird, beispielsweise mit dem digitalen Mikroskop spielerisch-forschend die Umwelt zu entdecken. In Einrichtungen, die Tablets als ein (Spiel-)Objekt in ihre Praxis integriert haben, gibt es vereinzelt auch sehr aktive Eltern, die darauf Bezug nehmen und ihrerseits Impulse geben. Beispielsweise auf das Team zukommen und berichten, welche App ihr Kind gerade nutzt, und inwiefern diese auch für die Einrichtung empfehlenswert sei.

Es wird jedoch auch von Konfrontationen mit kritischen Eltern berichtet. Beispielsweise wenn Eltern wissen möchten, warum für die Wissenssuche das Tablet statt eines Lexikons genutzt wird oder wenn Eltern Vergleiche zwischen den Portfolios der Kinder ziehen und ihre Irritation oder Unzufriedenheit über die Anzahl der Einträge im Portfolio äußern. Es ist situationsabhängig, ob es dem jeweiligen Teammitglied gelingt, souverän auf das Anliegen der Eltern einzugehen und identifizieren zu können, ob

¹⁰ Diese Einrichtung hat den Themenkomplex Medien als Jahresthema gewählt, eben weil es einen Schwerpunkt im Bayrischen Erziehungs- und Bildungsplan darstellt.

es sich um Kritik, Sorge oder Unzufriedenheit bezüglich der digitalen Medien handelt oder ob ein anderes Thema oder Bedürfnis Auslöser ist.

Interviewpartnerinnen und -partner aus Kindertageseinrichtungen, für die handlungsorientierte Medienerziehung bisher noch keine Rolle gespielt hat und die Medienerziehung nicht als Aufgabe/Bildungsbereich im Kindergarten ansehen, äußern vor allem Unsicherheit über eine mögliche Reaktion der Eltern. Sie erwarten in der Elternschaft sowohl begeisterte und befürwortende Reaktionen, in der Mehrheit aber Eltern, die zurückhaltend bis ablehnend reagieren. Beispielhaft steht hierfür die Aussage der Leiterin eines Kindergartens:

„Also wir haben einen Vorstand, der für Schule und Kindergarten zuständig ist und ich habe einen Elternbeirat. Und die Wahrheit ist aber, dass das eigentlich niemanden interessiert, solange der Laden läuft. Also ohne das jetzt böse zu sagen. Die Eltern, wenn wir jetzt das Gefühl hätten, wir wollen unbedingt mit Pads hier arbeiten, ich glaube, es würde sich keiner aufregen. Vielleicht fänd es auch wer toll, das wollen wir überhaupt nicht sagen. Wir haben es überhaupt nicht zur Diskussion gestellt [...]“

Das Team der gleichen Einrichtung äußert:

M1: Ich glaube, dass das viel ausmacht, dass das halt doch jetzt irgendwie ein spezieller Kindergarten ist [Montessori-Pädagogik, Anm. d. Verf.]. Also die Eltern, die wo ihre Kinder hierher schicken, sind halt vielleicht größtenteils auch eher alternativ eingestellt. Und also ich weiß nicht, also ich bin ja jetzt noch nicht so lange da. Aber ich könnte mir das jetzt vorstellen, dass die da

vielleicht eher ein bisschen geschockt wären, wenn wir anfangen würden, die iPads auszupacken für die Kinder. Also ich weiß nicht, ob das vielleicht beim Großteil der Eltern nicht so ganz positiv ankommen täte, kann ich mir jetzt vorstellen.

M2: Ich weiß es nicht, also...

M3: Ich kann es schlecht einschätzen.

M2: Ich kann es auch ganz schlecht einschätzen. Also manche oder einige finden das bestimmt ganz toll, wenn wir das machen täten. Da wird halt einfach nicht drüber... oder, da ist an uns noch niemand rangetreten und hat gesagt: "Hey, wie schaut es aus?" Aber kann ich mir schon vorstellen, dass es einige toll finden täten. Und, aber einige oder wenige sind bestimmt nicht begeistert.

In den Zitaten wird nicht nur die unterschiedlich angenommene/antizipierte Einstellung der Eltern deutlich, sondern auch, dass kein gesichertes Wissen darüber vorhanden ist, ob und wie groß das Interesse aus der Elternschaft wäre. Es klingt auch durch, dass der „alternativen Elternschaft“ unterstellt wird, für handlungsorientiertes Arbeiten mit digitalen Medien wenig Verständnis aufzubringen. Also unabhängig davon, aus welchem Bildungsmilieu die Familien stammen, wird seitens der pädagogisch Mitarbeitenden und Leitungen eher Ablehnung erwartet.

Konkrete Erwartungen an Medienarbeit werden an die untersuchten Einrichtungen nur selten adressiert. Vor dem Gros der Aussagen der übrigen Interviewten scheinen es Ausnahmesituationen zu sein. So äußerte eine Mutter dem pädagogischen Team gegenüber den Wunsch eines Themenachmittags zu Medienerziehung. Darin wird einerseits der Informationsbedarf deutlich sowie gleichzeitig, die Notwendigkeit

Unterstützungsangebot an die zeitlichen und organisatorischen Bedingungen von Familien anzupassen. In diesem konkreten Fall ein Angebot am Nachmittag, nicht am Abend und inklusive Kinderbetreuung. In einem anderen beispielhaften Fall, suchte eine Mutter das Gespräch mit den pädagogischen Fachkräften, um deren Einschätzung zu einer aus ihrer Sicht nicht altersentsprechenden Fernsehsendung zu bekommen. Dass keine Erwartungen mit Blick auf Medienerziehung an sie gerichtet werden, führt die Leiterin eines Kindergartens auch darauf zurück,

„[...] dass da die Eltern keine oder wenig Erwartungen haben. [...] Was aber sicher auch mit unserem Klientel zu tun hat. Ich denke, unser Klientel ist eh wenig gewohnt, Erwartungen zu formulieren. [...] Unsere Eltern sind eher so: So wie das ist, ist das. So nehme ich das an und, naja, sie haben weniger das Selbstbewusstsein eigene Erwartungen oder auch Wünsche zu äußern.“

Die Leiterin eines anderen Kindergartens, in dem bisher auf digitale Medien im pädagogischen Alltag verzichtet wird, sieht sich und ihr Team bis dato nicht kompetent genug, um fragenden Eltern hilfreich zu sein und geht davon aus, dass sie auch von den Eltern nicht als fachkundig wahrgenommen werden:

„Ich glaube, da täten wir uns wahnsinnig schwer, wenn wir ihnen jetzt Ratschläge geben würden, wie sie mit ihrem Kind und dem Medium umgehen. Die wissen das! Also, sie wissen es nicht, aber sie wissen es.“

Unterstützungsbedarfe der Eltern aus Fachkräftesicht

Auf die Frage, welche Unterstützungsbedarfe sie als Expertinnen und Experten bei den Eltern sehen, attestierten viele Interviewte Müttern und Vätern zunächst einen generellen Bedarf an Wissen zu digitalen Medien, Risiken wie Potenzialen sowie Medienerziehung. Bei der differenzierteren Betrachtung lassen sich mehrere Richtungen ausmachen, wo Unterstützung ansetzen kann.

- Zentral ist zum einen, Eltern für ihre eigene Mediennutzung zu sensibilisieren und sie darin zu stärken, auch hinsichtlich Medien ihrem Kind ein Vorbild zu sein.
- Fachkräfte halten es für wichtig, dass Eltern über die Inhalte von Medienangeboten, unabhängig ob Video-, TV-Format oder Spiel, Bescheid wissen, um für ihr Kind, entsprechend seiner Entwicklung, dem Alter und seinen Bedürfnissen angemessene Angebote auswählen zu können.
- Die pädagogisch Mitarbeitenden, Leiterinnen und Leiter sehen als bedeutungsvoll an, dass Eltern ihre Kinder in deren Medienhandeln begleiten. Das heißt, die Eltern sollten beobachten, wie das Kind auf Medieninhalte reagiert und ob es beispielsweise Ängste entwickelt, wenn Inhalte noch nicht angemessen verarbeitet werden können.
- Mütter und Väter brauchen Unterstützung, um ihrem Kind Strukturen und Grenzen im Medienumgang zu setzen, um einen „maßvollen Umgang“ zu etablieren. In diesem Zusammenhang wird mehrfach formuliert, Eltern seien mit Medienerziehung überfordert und ließen den Medienumgang ihres Kindes zu, um sich nicht mit dem Kind auseinanderzusetzen und gegebenenfalls einen Konflikt austragen zu müssen. Eine Leiterin geht

im folgenden Zitat von der elterlichen Medienerziehung weiter zur allgemeinen Erziehungskompetenz und äußert, dass Eltern allgemein in der Erziehung gestärkt werden sollten.

„Ich glaube eher, dass im Elterngespräch mal Eltern sagen „Ach ich weiß gar nicht, der sitzt nur davor und wenn ich ihm das wegnehmen will, das Tablet, dann weint er. Dann gebe ich es ihm halt wieder“ – ja, so ungefähr. Also so ein stückweit Überforderung damit, dass das Kind sehr viel Medienkonsum einfordert und die Eltern manchmal hilflos sind, wobei das nicht unbedingt mit dem Medienkonsum zu tun hat, sondern tatsächlich ist es oft diese Ohnmacht dem Kinderwunsch gegenüber. Das könnten jetzt genauso gut Süßigkeiten oder was auch immer sein.“

Darüber hinaus werden noch einige sehr konkrete Themen genannt:

- Aufklärung zu Datenschutz beispielsweise, wenn Eltern Fotos ihrer Kinder in sozialen Netzwerken veröffentlichen
- Risiken im Internet wie Kostenfallen oder Kontakt mit unangemessenen Inhalten
- Informationen darüber, ab wann, wie lange, welche Medien für Kinder im Kindergartenalter angemessen sind
- Eltern Chancen aufzeigen und Bewusstsein für positive wie negative Folgen von Mediennutzung wecken
- Anregungen für Alternativen bei der familiären Mediennutzung, mit Hinweisen auf kreative Aktivitäten mit digitalen Medien für zuhause Eltern eine Bandbreite der Mediennutzung eröffnen

Die Erfahrung einer Kindertageseinrichtung zeigt, dass Empfehlungen und Ratschläge bei Eltern dann ankommen, wenn es gelingt, „eine Blockade zu lösen“, indem die pädagogischen Fachkräfte Verständnis zeigen und eigene Erfahrungen erwähnen.

5.3 ZUSAMMENFASSUNG

Die Interviewten schreiben Elternarbeit und Erziehungspartnerschaft grundsätzlich eine große Bedeutung zu und geben damit Hinweise auf ihre eigenen Ansprüche an eine gelingende Elternarbeit. Bereits im Kapitel 4: Fokus Kinder und Familie wurde deutlich, dass die Elternschaft oft in ihrem Medienhandeln nicht den normativen Vorstellungen der pädagogischen Teams entspricht. Wie in früheren Studien eruiert (vgl. Kapitel 5b), fokussieren Fachkräfte im Kontext von Medienerziehung häufig auf die Defizite der Eltern und in Familien. Das Bild, das pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Verantwortliche von Eltern zeichnen, ist oft, nicht immer, wenig differenziert und dominiert von Extremen und insbesondere von Beschreibungen problematischen familiären Medienhandelns.

Entsprechend umfangreich ist die Sammlung an Bedarfen, die damit aber der Komplexität und den Herausforderungen im Umgang mit mobilen und digitalen Medien in Familien gerecht wird. Ein Teil der Ansatzpunkte wird bereits in der Elternarbeit aufgegriffen. Das heißt, es werden zwar Formate realisiert, die den Kontext digitale Medien und Medienerziehung in den Blick nehmen, allerdings gelingt es noch nicht, alle Eltern für eine Teilnahme zu gewinnen. Teilweise haben Einrichtungen Strategien entwickelt, die sich vom klassischen Format des Elternabends unterscheiden, die auch Familien mit anderen sprachlichen oder kulturellen Hintergründen ansprechen und die aufgrund ihrer organisatorischen Rahmenbedingungen einfach in familiäre Alltagsstrukturen eingepasst werden können.

6 MEDIENERZIEHUNG im VORSCHULALTER – GEMEINSAME HERAUSFORDERUNG für PÄDAGOGISCHE EINRICHTUNGEN und ELTERN

Kinder wenden sich mobilen und digitalen Medien wie auch dem Internet im Kindergartenalter mit Interesse und großer Neugier zu. Sie entdecken hier vieles, können aber noch nicht alles verstehen. Mit ihren Eindrücken und Erlebnissen, ihren Fragen und Unsicherheiten, auf die sie im Umgang mit den Medien treffen, wenden sie sich an ihre Eltern, bringen diese aber auch mit in die Kindertageseinrichtungen.

Der vorliegende Bericht lenkt die Aufmerksamkeit auf das Zusammenspiel von Elternhaus und Kindertageseinrichtung hinsichtlich der Förderung eines kompetenten und souveränen Medienumgangs von Kindern im Vorschulalter. Eine gelingende Medienerziehung setzt voraus, dass die Erziehungsverantwortlichen in beiden frühkindlichen Erziehungskontexten dasselbe Ziel verfolgen und eine gemeinsame Basis für ihre Zusammenarbeit haben, also eine Erziehungspartnerschaft bilden. Diese Erziehungspartnerschaft fußt darauf, dass die Partner einen Einblick in die Situation des anderen haben, diesem auf Augenhöhe begegnen, in ihrem Vorgehen transparent sind und sich vertrauensvoll über relevante Themen und Fragen austauschen können. Wie es um diese Voraussetzungen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen bestellt ist, war Gegenstand der Interviews mit pädagogischen Fachkräften und Leitungen in 33 Kindertageseinrichtungen in Bayern. Dabei wurden drei Bereiche in den Blick genommen:

1. Was wissen pädagogische Fachkräfte über den Umgang mit digitalen und mobilen Medien und dem Internet in den Familien? Wie beurteilen sie die Erfahrungen und Kompetenzen der Kinder? Was wissen sie über den Medienumgang der Eltern und wie bewerten sie diesen?
2. Welche medienpädagogischen Maßnahmen setzen die pädagogischen Teams in den Kindertageseinrichtungen um? Welche Rolle spielt dabei das Wissen über den familiären Medienumgang? Welche Ziele sind für die Teams leitend, wenn sie Medien im pädagogischen Alltag einsetzen?
3. Wie arbeiten die Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf Medienerziehung mit den Eltern zusammen? Welchen Stellenwert hat eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern in der Einrichtung und wie wird diese umgesetzt?

Die Ergebnisse sind für alle drei Bereiche sehr unterschiedlich und reichen beispielsweise bei der Frage nach Elternarbeit und Erziehungspartnerschaft von eher resignierten Teams, bei denen aufgrund mangelnden Interesses der Elternschaft das Thema Medienerziehung im Austausch mit den Eltern nur mehr eine marginale Rolle spielt und eher zufällig zur Sprache kommt, bis hin zu Teams, die weitreichende Maßnahmen umsetzen, um die Eltern bei ihren medienzieherischen Aktivitäten an Bord zu haben und auf deren Unterstützung bauen zu können. Dennoch zeigt sich eine

Tendenz, dass die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Blick auf den elterlichen Medienumgang und die familiäre Medienerziehung oft ein wenig differenziertes Bild von ‚den Eltern‘ haben und insbesondere auf problematische Aspekte verweisen.

Für die Umsetzung gemeinsamer Ziele im Rahmen einer Erziehungspartnerschaft ist es jedoch notwendig, dass auf beiden Seiten Offenheit gegenüber dem anderen Partner herrscht, die auf gegenseitigem Vertrauen fußt und vorurteilsfrei ist.

6.1 ETABLIERUNG einer ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT als GRUNDLAGE für das ERREICHEN GEMEINSAMER ERZIEHUNGSZIELE

Die medienpädagogischen Teams in den Kindertageseinrichtungen sehen in einer zeitgemäßen Medienerziehung im Kindergartenalter eine große Herausforderung für sich selbst, aber auch für Eltern. Sie beobachten, dass Eltern hier oft überfordert sind, dennoch scheinen diese die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kindertageseinrichtungen nicht als kompetente Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner bei Fragen zur Medienerziehung wahrzunehmen. Gleichzeitig treten auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter meist erst dann an die Eltern heran, wenn sie Auffälligkeiten im Verhalten eines Kindes wahrnehmen, das sie mit dessen Mediengebrauch in Verbindung bringen, oder aber wenn die Eltern selbst während ihrer Anwesenheit im Kindergarten Medien in unpassender Weise nutzen.

Um das Aufwachsen eines Kindes in einer von Medien durchdrungenen Welt gut zu begleiten, ist es notwendig, dass Eltern und professionell Betreuende von Anfang an in einem Austausch stehen und sich über gemeinsame Ziele einig sind. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll,

dass die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich sehr früh, möglichst zum Eintritt eines Kindes in den Kindergarten, mit den Eltern über das Thema Medienerziehung austauschen. Wenn dieser Kontakt hergestellt ist, fällt es zum einen den Eltern leichter, bei Fragen und Unsicherheiten das Gespräch mit den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu suchen. Zum anderen habe diese aber auch eine Basis, um Eltern auf deren eigenes Medienverhalten aufmerksam zu machen oder diese auf möglicherweise bedenkliche familiäre Nutzungsgewohnheiten hinzuweisen. Medienerziehung im vorschulischen Alter ist für viele Eltern eine Aufgabe, die sie bei sich selbst sehen (vgl. Grobbin, 2016, S. 31). Dem Kindergarten schreiben sie andere Erziehungsthemen zu. Um Eltern mit dem Einsatz von digitalen und mobilen Medien und dem Internet sowie medienzieherischen Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung vertraut zu machen und sie dafür zu gewinnen, sind weitere Anstrengungen auf Seiten der Einrichtung notwendig.

Dies zeigt ein Beispiel aus einer im Sample vertretenen Einrichtung:

Angeregt dadurch, dass das Thema Medien einen Schwerpunkt im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) bildete, hat sich die Kindertageseinrichtung das Thema als Hauptthema für ein Jahr gesetzt. Dieser Entscheidung standen auch einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter skeptisch gegenüber. Im Zusammenhang mit dem Medienjahr hat das pädagogische Team eine Fortbildung gemacht und im Laufe des Jahres sowie aufgrund zunehmender Erfahrungen stieg die Aufgeschlossenheit des Teams gegenüber dem Thema Medien in der Kindertagesstätte. Auch den Eltern musste die Entscheidung für das Jahresthema Medien vermittelt werden. Dies gelang, indem die Eltern regelmäßig informiert und in Aktionen einbezogen wurden. Das Jahresthema in der Kindertageseinrichtung war so angelegt, dass auch der familiäre Mediengebrauch eine Rolle spielte. Für einige Eltern war es schwierig,

sich im Rahmen des Jahresthemas mit ihrem eigenen familiären Medienumgang auseinanderzusetzen und diesen hinterfragen zu müssen. Durch die kontinuierliche Beschäftigung mit Medien über ein ganzes Jahr konnten letztendlich sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Eltern für einen aktiven Einsatz von digitalen Medien und medienerzieherische Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung gewonnen werden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass es notwendig ist, neue Methoden und Formate für die Elternarbeit zum Thema Medien zu entwickeln, um damit Eltern in ihrer (Medien-)Erziehung zu stärken, mehr Eltern zu erreichen und ihnen mittels dieser Formate Kennenlernen und Vernetzung zu ermöglichen. Gerade beim Thema Medienerziehung ist die Solidarität zwischen Eltern hilfreich, um nicht von den Kindern gegeneinander ausgespielt zu werden (vgl. Wagner et al., 2016, S. 49).

lassen und die an die Schlussfolgerungen des ersten Berichts anschließen (Schubert et al., 2018, S. 37 f.):

Offenheit und Vertrauen als Grundpfeiler für eine Erziehungspartnerschaft

Die pädagogischen Teams lenken ihren Blick oft in erster Linie auf problematische Verhaltensweisen von Kindern und Eltern mit digitalen und mobilen Medien. Voraussetzung für eine gelingende Erziehungspartnerschaft mit dem Ziel, Kinder bei der Entwicklung eines kompetenten

Medienumgangs zu unterstützen, ist neben fundiertem differenziertem Wissen über Medienhandeln in Familien ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Dieses setzt einerseits eine Offenheit der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Eltern und deren familiären Lebenskontexten voraus sowie andererseits Transparenz bezüglich der medienerzieherischen Ziele und den damit verbundenen Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung.

Vertrauen in eigene Kompetenzen stärkt Sicherheit im Handeln

Eltern nehmen pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen oft nicht als kompetente Ansprechpersonen wahr, wenn es um Fragen der Medienerziehung geht. Gleichzeitig fühlen sich viele Fachkräfte in diesem Bereich auch nicht sicher. Medien sind heute aber mit allen Entwicklungsbereichen verknüpft. Medienerziehung muss folglich neben anderen Querschnittsthemen einen Platz in der Kindergartenerziehung haben. Damit Eltern pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als kompetente Ansprechpersonen für medienerzieherische Fragen wahrnehmen und diese als

Expertinnen und Experten auftreten können, ist neben einer strategischen und flächendeckenden Verankerung von Medienerziehung in der Ausbildung die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsformaten für pädagogische Fachkräfte unumgänglich.

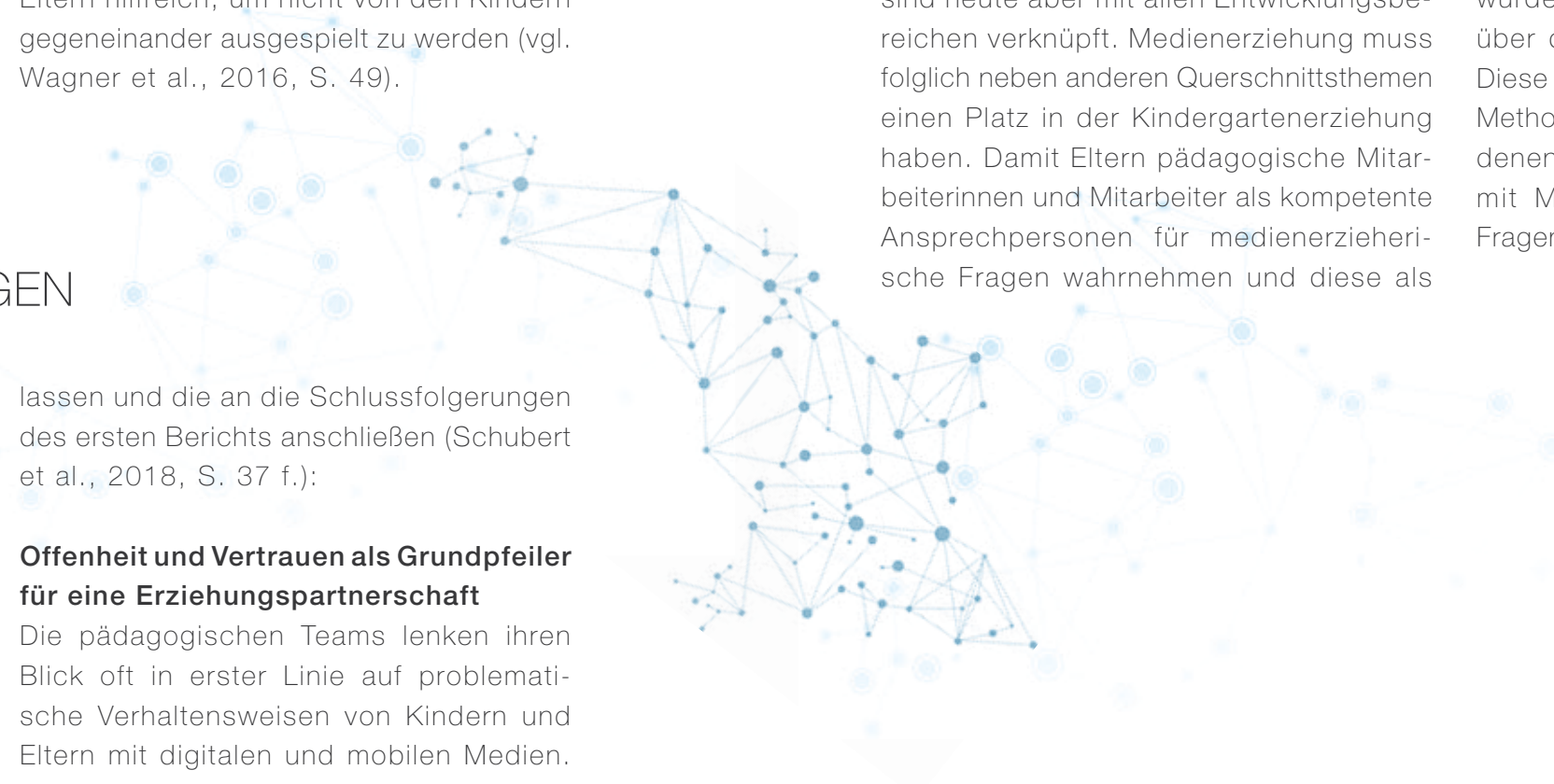
Methoden und Formate zur Auseinandersetzung mit Medien in der Elternarbeit

Klassische Formate wie der Elternabend werden aus Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte nur schlecht angenommen, wenn es um das Thema Medien in der Familie bzw. Medienerziehung geht. Eltern möchten sich nicht in ihre Medienerziehung hineinreden lassen oder glauben, sowieso nichts Neues zu erfahren. Das pädagogische Personal nimmt jedoch einen Informations- und Beratungsbedarf bei Eltern wahr. In einigen Einrichtungen wurden unkonventionelle Wege gewählt, über die Eltern erreicht werden konnten. Diese Erfahrungen gilt es aufzugreifen und Methoden und Formate zu entwickeln, mit denen Eltern für die Auseinandersetzung mit Medien und medienerzieherischen Fragen aufgeschlossen werden können.¹¹

6.2 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Medienerziehung im vorschulischen Alter ist eine Herausforderung für Eltern wie auch für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Eine gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit in Form einer Erziehungspartnerschaft scheint der Königsweg, um Kinder bei der Entwicklung eines souveränen Umgangs mit digitalen und mobilen Medien und dem Internet zu unterstützen. Mit Blick auf die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind dafür Voraussetzungen zu schaffen, die sich in drei Punkten fassen

¹¹ Anregungen dafür kann auch das in der außerinstitutionellen Elternarbeit erfolgreiche Format ELTERN-TALK geben.



7 ANHANG

Übersicht der an der Studie beteiligten Einrichtungen:

Einrichtung	Stadt/Land	Einrichtungstyp (Gesamt)	Größe (Anzahl Kinder)	Träger
1	Land	Kiga	46	Frei
2	Land	Hort	50	Frei
3	Land	Krippe, Kiga, Hort	76	Öffentlich
4	Land	Krippe, Kiga	75	Kirchlich
5	Land	Kiga	69	Kirchlich
6	Land	Krippe, Kiga	127	Öffentlich
7	Land	Kiga	150	Öffentlich
8	Land	Kiga	125	Kirchlich
9	Land	Krippe, Kiga, Hort	150	Kirchlich
10	Land	Krippe, Kiga	90	Öffentlich
11	Stadt	Hort	25	Frei
12	Land	Krippe, Kiga	120	Kirchlich
13	Stadt	Kiga	125	Kirchlich
14	Stadt	Krippe, Kiga	32	Frei
15	Stadt	Krippe, Hort	24	Frei
16	Stadt	Krippe, Kiga	62	Frei
17	Stadt	Kiga	100	Kirchlich
18	Stadt	Krippe, Kiga	87	Kirchlich
19	Stadt	Kiga	75	Kirchlich
20	Stadt	Krippe, Kiga, Hort	150	Frei
21	Stadt	Kiga	16	Frei
22	Stadt	Kiga	50	Kirchlich
23	Stadt	Krippe, Kiga, Hort	75	Frei
24	Stadt	Kiga	60	Kirchlich
25	Stadt	Krippe, Kiga	33	Frei
26	Stadt	Krippe, Kiga	111	Kirchlich
27	Stadt	Kiga	50	Kirchlich
28	Stadt	Krippe, Kiga, Hort	112	Kirchlich
29	Stadt	Hort	209	Kirchlich
30	Stadt	Kiga	50	Frei
31	Stadt	Kiga	23	Frei
32	Stadt	Krippe, Kiga, Hort	84	Frei
33	Stadt	Krippe, Kiga, Hort	77	Frei

8 LITERATURVERZEICHNIS

AVG (2014). Digital Diaries. Zugriff am 28.08.2018. Verfügbar unter: bit.ly/2xsu6TK (zuletzt abgerufen am 20.08.2018).

Beranek, Angelika (2007). Medienkompetenzförderung als Aufgabe der Elementar-erziehung. *merz | medien + erziehung* (2), S. 62–67.

Demmler, Kathrin; Struckmeyer, Kati (2015). Medien entdecken, erproben und in den Alltag integrieren. Null- bis Zwölfjährige in der Medienpädagogik. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus; Struckmeyer, Kati (Hrsg.), *Wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern*. München: kopaed, S. 223–232.

Eder, Sabine; Roboom, Susanne (2014). Klicken, Knipsen, Tricksen ... Medienerziehung im Kindergarten. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 503–516.

Eggert, Susanne; Wagner, Ulrike (2016). Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie. Expertise im Rahmen der Studie MoFam - Mobile Medien in der Familie. Verfügbar unter: http://www.jff.de/studie_mofam (zuletzt abgerufen am 28.08.2018).

Fleischer, Sandra (2014). Medien in der Frühen Kindheit. In Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–311.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016). Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformen angehender ErzieherInnen. Wiesbaden: Springer VS.

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2017). *Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen*. Positionspapier der GMK. Verfügbar unter: bit.ly/2phopnL (zuletzt abgerufen am 28.08.2018).

Grobbin, Alexander (2016). *Digitale Medien: Beratungs- Handlungs- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive*. Verfügbar unter: bit.ly/2QE1wY9 (zuletzt abgerufen am 28.08.2018).

Hargittai, Eszter (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7 (4). Verfügbar unter: bit.ly/2xwMURy (zuletzt abgerufen am 28.08.2018).

Itzkovitch, Avi (2012). *Designing Experiences for Young Kids*. Verfügbar unter: bit.ly/2MHOi9z (zuletzt abgerufen am 28.08.2018).

Knauf, Helen (2015). Soziale Netzwerke als Instrument der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien in Kindertageseinrichtungen. *merz | medien + erziehung*, 59 (6), S. 58–69.

Mpfs (2014). *miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien*. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/minikim-studie/2014/> (zuletzt abgerufen am 28.08.2018).

Mpfs (2016). *FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien*. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/fim-studie/2016/> (zuletzt abgerufen am 28.08.2018).

Reichert-Garschhammer, Eva (2017). Das aktuelle Stichwort: Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken. Bildung Erziehung Betreuung von Kindern in Bayern, 22, S. 5–11. Verfügbar unter: bit.ly/2QGnpWU (zuletzt abgerufen am 28.08.2018).

Schorb, Bernd (2005). Medienerziehung. In Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München: kopaed, S. 240–243.

Schubert, Gisela; Brüggen, Niels; Oberlinner, Andreas; Eggert, Susanne; Jochim, Valerie (2018). Haltungen von pädagogischem Personal zu mobilen Medien, Internet und digitalen Spielen in Kindertageseinrichtungen. Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“. Verfügbar unter: www.jff.de/mofam (zuletzt abgerufen am 28.08.2018).

Six, Ulrike; Gimmler, Roland; Aehling, Kathrin (2007). Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Bd. 57. Berlin: Vistas.

Wagner, Ulrike; Eggert, Susanne; Schubert, Gisela (2016). MoFam – Mobile Medien in der Familie. Langfassung der Studie. Verfügbar unter: www.jff.de/mofam (zuletzt abgerufen am 28.08.2018).

Wiesemann, Jutta; Eisenmann, Clemens; Fürtig, Inka (2015). Medienpraxis in der (frühen) Kindheit. Ethnografische Exploration des familiären Smartphonegebrauchs. merz | medien + erziehung, 59 (6), S. 39–47.

Zitiervorschlag

Schubert, Gisela; Eggert, Susanne; Lohr, Anne; Oberlinner, Andreas; Jochim, Valerie; Brüggen, Niels (2018). Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft Perspektiven des pädagogischen Personals. Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“. München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Online verfügbar unter: www.jff.de/mofam

IMPRESSUM

Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft Perspektiven des pädagogischen Personals. Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“. München: JFF. Online verfügbar unter: www.jff.de/mofam

Herausgeber

JFF – Jugend Film Fernsehen e. V.

Inhaltliche Verantwortung

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis
Arnulfstr. 205, 80634 München, Fon +49 89 68 98 90, E-Mail jff@jff.de, Web www.jff.de

Förderung

Das Projekt „MoFam – Mobile Medien in der Familie“ mit der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ wird gefördert durch das Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS).

Autorinnen und Autoren

Gisela Schubert, Susanne Eggert, Anne Lohr, Andreas Oberlinner, Valerie Jochim, Niels Brüggen

Lektorat

Kati Struckmeyer

Gestaltung

Angelika Heinemann, Heinemann Design

Die Autorinnen und Autoren danken für die Mitarbeit

Hannah Griese, Simone Hickmann, Franziska Koschei und Aileen Schlichting

München, im September 2018

Gefördert durch



Bayerisches Staatsministerium für
Familie, Arbeit und Soziales

Kontakt



JFF – Institut für
Medienpädagogik

JFF – Institut für Medienpädagogik
Arnulfstr. 205, 80634 München
+49 89 68 98 90, www.jff.de